



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação e Psicologia

**2016**

**Carlos Manuel  
Almeida Martins**

**A Escola como espaço de confluência da diversidade  
linguística e cultural: olhar(es) integrador(es) sobre alunos  
imigrantes**



**Carlos Manuel  
Almeida Martins**

**A Escola como espaço de confluência da diversidade  
linguística e cultural: olhar(es) integrador(es) sobre alunos  
imigrantes**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

## **O júri**

Presidente

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Urbana Maria Santos Pereira Bendiha  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã  
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

Muitas foram pessoas que, durante a elaboração deste trabalho, contribuíram, de alguma forma, para que ele se concretizasse.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, pela sua orientação, trabalho e disponibilidade;

Aos meus pais que, com o seu carinho, constante incentivo, ajuda e paciência, me apoiaram em todos os momentos;

Aos meus amigos, especialmente à professora Maria Luísa Azevedo, que, apesar de todo o meu “hiperbolismo”, me fazem sorrir e ser a pessoa que atualmente sou;

Aos meus alunos, pela cooperação, receptividade e flexibilidade, sendo que sem eles o meu trabalho não seria possível;  
A todos o meu sincero obrigado.

## Palavras-chave

Escola, imigração, integração, diversidade linguística e cultural, educação linguística, língua materna e língua não materna, currículo.

## Resumo

Portugal, um país com uma longa tradição de emigração, tem registado, nos últimos quarenta anos, um aumento significativo de imigrantes e a escola tem sido o espaço privilegiado para a sua integração, colocando-se-lhe o desafio da sua inclusão linguística e cultural. Assim, é fundamental valorizar o ensino e a aprendizagem do Português como Língua Não Materna, consciencializando todos os agentes educativos da importância da educação linguística para a valorização do *Outro*.

Verifica-se, no entanto, que há inúmeros constrangimentos que condicionam este trabalho nas escolas, nomeadamente a discrepância entre o edifício legislativo e a realidade escolar, a escassa formação dos professores, a falta de maleabilidade curricular e a atitude nem sempre muito acolhedora da comunidade escolar relativamente aos alunos estrangeiros.

Há, pois, que refletir sobre eventuais soluções para algumas das situações identificadas, para que a educação em Portugal dê resposta à diversidade étnico-linguística das nossas escolas.

Com o presente Relatório, pretende-se perceber que contacto têm os alunos nativos de uma turma de LE II do 7.º ano do 3.º CEB com línguas e culturas estrangeiras, que olhar(es) têm eles sobre essas línguas e culturas e como perspetivariam o acolhimento a eventuais colegas oriundos de *países hispanohablantes*, destacando os aspetos por eles considerados mais importantes para a integração desses alunos.

Para abordar estas questões, os alunos responderam a um questionário e foram-lhes propostas algumas atividades de natureza linguística e cultural, com o objetivo de auxiliar “estes colegas estrangeiros” na sua integração.

Através da análise de dados, concluiu-se que os alunos têm contactado com línguas e culturas estrangeiras dentro e fora da escola, que as valorizam e que estariam recetivos a acolher e ajudar a integrar eventuais alunos estrangeiros, nomeadamente oriundos dos países *hispanohablantes*, o que se verificou pela forma entusiasta como aderiram às atividades que lhes foram propostas.

Este estudo confirma e reforça a ideia de que é imperativo educar os alunos para a diversidade linguística e cultural – uma realidade cada vez mais presente nas escolas portuguesas – e formar cidadãos que respeitem as diferentes identidades.

**Keywords**

School, immigration, integration, cultural and linguistic diversity, linguistics education, native language and non-native language, curriculum.

**Abstract**

Portugal, a country with a long tradition of emigration, has registered, in the last forty years, a significant increase in immigrants, being school the most privileged space for their integration. Consequently, this situation has posed the challenge of their linguistic and cultural inclusion. Thus, it has been essential to enhance the teaching and learning of Portuguese as a non-native language and to raise in all educators the awareness of a linguistic education in order to value the cultural diversity.

It is known, however, that there are many constraints that affect this work in schools, particularly the discrepancy between the laws and the school reality, the lack of teacher training, the lack of curricular flexibility and the meager welcoming attitude from the school community towards foreign students.

It is, therefore, necessary to reflect on possible solutions to some of the identified situations, so that education in Portugal responds effectively to the linguistic ethnic diversity of our schools.

With this report, we intend to realize which contact 7th grade native students have in a second language class learning foreign languages and cultures; which perspectives they have about those languages and cultures and how they would consider to host students from Spanish-speaking countries, highlighting the aspects they consider most important for their integration.

To address these issues, the students answered to a questionnaire and engaged in some linguistic and cultural activities proposed to help these foreign learners in their integration.

Through data analysis, we could conclude that students who have had contact with foreign languages and cultures - within and outside the school - value and would be receptive to welcome and even to help integrate any foreign students, especially those coming from Spanish-speaking countries. This was easily possible to see through the enthusiastic way students joined in the activities.

This study confirms and reinforces the idea that it is imperative to make students aware of the linguistic and cultural diversity - an increasingly current reality in Portuguese schools - and to educate citizens who will respect multiple identities.

# ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| Índice de Figuras, Tabelas e Gráficos.....   | i         |
| Lista de Siglas e Acrónimos.....   | iii       |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>  | <b>6</b>  |
| 1. A escola, espaço de diversidade(s) .....  | 7         |
| 1.1. Integração das populações imigrantes: problemas e desafios .....  | 7         |
| 1.2. Língua materna, língua não materna, língua estrangeira e língua segunda:<br>dilucidação de conceitos e critérios de classificação ..... | 9         |
| 1.2.1. Língua materna e língua não materna.....  | 9         |
| 1.2.2. Língua estrangeira e língua segunda .....   | 10        |
| 1.3. O edifício legal: quadro integrador de alunos com PLNM.....   | 12        |
| 1.3.1. Virtudes e constrangimentos .....   | 18        |
| 2. Currículo: conceitos, paradigmas e implicações .....  | 19        |
| 3. Língua(s) e cultura(s): que oportunidades? .....  | 24        |
| 4. A educação linguística e a valorização do <i>Outro</i> .....  | 30        |
| <b>CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>  | <b>34</b> |
| 1. Introdução.....   | 35        |
| 2. Objetivos e finalidade do estudo .....  | 35        |
| 3. Participantes .....   | 36        |
| 3.1. Caracterização da turma .....   | 37        |
| 4. Metodologia da investigação .....   | 39        |
| 4.1. Tipo de investigação .....  | 39        |
| 4.2. Instrumentos de recolha de dados .....  | 41        |
| 4.2.1. Inquérito por questionário.....   | 41        |

|   |           |
|---|-----------|
| 5. Recolha de dados .....   | 43        |
| 5.1. Questionário .....   | 44        |
| 5.2. Atividades .....   | 45        |
| 6. Síntese .....  | 48        |
| <b>CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>         | <b>49</b> |
| 1. Introdução.....  | 50        |
| 2. Análise e interpretação de dados.....                              | 50        |
| 3. Atividades desenvolvidas.....                                      | 66        |
| 4. Síntese .....  | 70        |
| <b>CAPÍTULO IV – SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>             | <b>72</b> |
| 1. Introdução.....  | 73        |
| 2. Principais conclusões e implicações do estudo.....                 | 73        |
| 3. Limitações do estudo e perspetivas futuras e investigação.....     | 75        |
| <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>   | <b>79</b> |
| 1. Referências bibliográficas .....                                   | 80        |
| 2. Outras obras consultadas .....                                     | 85        |
| 3. Legislação .....   | 86        |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>87</b> |
| Anexo 1 – Inquérito por questionário passado aos alunos .....         | 88        |
| Anexo 2 – Planificação das atividades.....                            | 94        |
| Anexo 3 – Atividade <i>Novos amigos, novos desafios</i> .....         | 96        |
| Anexo 4 – Atividade <i>Aprender novas palavras é divertido</i> .....  | 99        |
| Anexo 5 – Atividade <i>¡Falsos, pero amigos!</i> .....                | 105       |
| Anexo 6 – Atividade <i>Me siento en casa</i> .....                    | 107       |
| Anexo 7 – Atividade <i>Cultura y Tradiciones ... ¡Qué guay!</i> ..... | 113       |
| Anexo 8 – Questionário de avaliação de atividades.....                | 117       |



## ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1</b> – Forças que influenciam o currículo .....                                       | 22 |
| <b>Tabela 1</b> – Categorias de análise de dados.....  | 50 |
| <b>Tabela 2</b> – Avaliação das atividades, segundo quatro parâmetros .....                      | 68 |
| <b>Tabela 3</b> – Avaliação global das atividades .....  | 69 |
| <br>   |    |
| <b>Gráfico 1</b> – Género dos alunos da turma do 7.º Ano - LE II Espanhol.....                   | 37 |
| <b>Gráfico 2</b> – Atividades de tempos livres .....   | 38 |
| <b>Gráfico 3</b> – Profissão desejada .....  | 38 |
| <b>Gráfico 4</b> – Nacionalidade e língua materna dos inquiridos.....                            | 52 |
| <b>Gráfico 5</b> – Contacto com línguas estrangeiras: na escola e fora do ambiente escolar ..... | 52 |
| <b>Gráfico 6</b> – Alunos que viveram sempre em Portugal .....                                   | 53 |
| <b>Gráfico 7</b> – Alunos com familiares a residir no estrangeiro.....                           | 54 |
| <b>Gráfico 8</b> – Países onde residem os familiares dos alunos .....                            | 54 |
| <b>Gráfico 9</b> – Relação de parentesco com familiares residentes no estrangeiro .....          | 55 |
| <b>Gráfico 10</b> – Contacto com familiares residentes no estrangeiro.....                       | 55 |
| <b>Gráfico 11</b> – Partilha de experiências com os familiares residentes no estrangeiro .....   | 56 |
| <b>Gráfico 12</b> – Nacionalidades dos amigos estrangeiros.....                                  | 56 |
| <b>Gráfico 13</b> – Alunos que convivem frequentemente com amigos estrangeiros.....              | 57 |
| <b>Gráfico 14</b> – Atividades desenvolvidas com os amigos estrangeiros.....                     | 57 |
| <b>Gráfico 15</b> – Pessoas a quem os alunos apresentam os amigos estrangeiros.....              | 58 |
| <b>Gráfico 16</b> – Nacionalidades de eventuais amigos estrangeiros .....                        | 58 |
| <b>Gráfico 17</b> – Atividades que desenvolveriam com os amigos estrangeiros .....               | 59 |
| <b>Gráfico 18</b> – Países <i>hispanohablantes</i> seleccionados pelos alunos .....              | 61 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Gráfico 19 –</b> Pessoas que melhor acolheriam os alunos estrangeiros .....              | 63 |
| <b>Gráfico 20 –</b> Alunos que gostariam de ter estrangeiros como colegas de carteira ..... | 64 |
| <b>Gráfico 21 –</b> Contribuição dos alunos para a integração do colega estrangeiro .....   | 65 |
| <b>Gráfico 22 –</b> Valores essenciais à integração do colega estrangeiro.....              | 66 |
| <b>Gráfico 23 –</b> Avaliação das atividades .....  | 69 |

## LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

Neste Relatório, foram utilizadas siglas e acrónimos, que aqui se apresentam por ordem alfabética:

**2.º CEB** – 2.º Ciclo do Ensino Básico

**3.º CEB** – 3.º Ciclo do Ensino Básico

**DGIDC** – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

**L1** – Língua primeira

**L2** – Língua segunda

**LE** – Língua estrangeira

**LE II** – Língua estrangeira dois

**LM** – Língua materna

**LNM** – Língua não materna

**LP** – Língua portuguesa

**ME** – Ministério da Educação

**PALOP** – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

**PLM** – Português Língua Materna

**PLNM** – Português Língua Não Materna

**QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

**SEF** – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

*Um sistema educativo que privilegia o ensino inclusivo constitui um desafio, para as escolas e para os professores, para dar resposta às necessidades de uma comunidade linguisticamente heterogénea, formando cidadãos e, simultaneamente, respeitando a sua identidade.*

Relvão & Trindade (2010, p. 23)

# INTRODUÇÃO

Portugal, um país com uma longa tradição de emigração, tem registado, nos últimos quarenta anos, um aumento significativo de imigrantes. De facto, o nosso país tem vindo a acolher, desde a década de 70 do século XX, sucessivas vagas de migrantes. Além disso, a adesão de Portugal à União Europeia (janeiro de 1986), a queda do muro de Berlim (novembro de 1989), a supressão do controlo nas fronteiras internas (ditada pelos sucessivos alargamentos do espaço Schengen a 26 países europeus) e a globalização propiciaram transformações significativas, a nível ideológico, político, económico e social, e favoreceram o crescimento das migrações, pois as populações começaram a poder procurar os países que melhores condições de vida lhes ofereciam.

Segundo dados de 2014 do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2015), residem legalmente em Portugal 395195 cidadãos estrangeiros: a comunidade mais numerosa é a brasileira, seguindo-se-lhe a cabo-verdiana, a ucraniana, a romena, a chinesa, a angolana, a guineense, a britânica, a santomense e a espanhola.

Tornou-se, pois, necessário compreender as motivações, aspirações e problemas dos cidadãos que rumaram ao nosso país, para que lhes pudéssemos prestar um bom acolhimento a vários níveis, nomeadamente em termos de habitação, emprego, saúde e educação.

É, precisamente, no campo da educação, nomeadamente no que respeita às barreiras linguísticas e culturais, que se colocam problemas prementes que urge analisar e sobre os quais é necessário refletir.

Mas a presença de alunos imigrantes nas escolas não é apenas sinónimo de problemas. Pelo contrário: a diversidade é enriquecedora, sendo, pois, importante aproveitar a herança das minorias étnico-linguísticas, promovendo a sua integração e valorizando o seu contributo para a construção de uma sociedade tolerante e inclusiva.

Assim, tendo em conta que é nas escolas que se entrecruzam estas problemáticas, neste Relatório procurar-se-á:

- Perspetivar uma situação hipotética em que eventuais alunos *hispanohablantes* pudessem frequentar uma turma do 7.º ano (3.º CEB) de uma escola portuguesa;
- Prever as principais dificuldades e com que se possam confrontar, sobretudo no que diz respeito ao domínio da língua e cultura portuguesas, do ponto de vista dos colegas portugueses;
- Construir conhecimento sobre a diversidade linguística e cultural na escola portuguesa;

- Reconhecer a importância da escola como espaço privilegiado de diversidade linguística e cultural;
- Compreender de que forma a educação linguística contribui para a valorização do “Outro”;
- Refletir sobre as estratégias a adotar para colmatar as dificuldades identificadas;
- Apresentar algumas atividades que visem a integração dos alunos estrangeiros, agilizando o seu domínio linguístico do português, no seu quotidiano.

Tendo em conta os objetivos definidos, este trabalho dividir-se-á em quatro capítulos.

No primeiro — Enquadramento Teórico —, abordar-se-á: o papel da escola enquanto espaço inclusivo da diversidade linguística e étnico-cultural, onde se cruzam problemas e desafios tanto para os jovens imigrantes como para os profissionais da educação; a definição de alguns conceitos, nomeadamente língua materna (LM), língua não materna (LNM), língua estrangeira (LE) e língua segunda (L2); o edifício legal que enquadra e sustenta a integração dos alunos com português língua não materna (PLNM), as suas virtudes e constrangimentos.

Neste capítulo, refletir-se-á ainda sobre a problemática da gestão flexível do currículo, bem como sobre alguns conceitos que o enquadram, e apresentar-se-ão algumas metodologias e estratégias de lecionação do PLNM, numa relação dialógica com a cultura portuguesa, sem desvalorizar as línguas e culturas de origem dos jovens.

Por último, perspetivar-se-á a educação linguística como contributo para a valorização do *Outro*, reconhecendo e respeitando os seus valores étnico-culturais e promovendo uma educação de e para todos.

No segundo capítulo, desenvolver-se-á a estrutura metodológica aplicada ao estudo: abordar-se-ão os seus objetivos e as finalidades, bem como algumas atividades que contribuem para dar resposta às questões investigativas definidas. Assim, apresentar-se-ão: os sujeitos em estudo, as orientações metodológicas adotadas, o instrumento de recolha de dados usado (questionário) e a referida recolha de dados.

No terceiro capítulo apresentar-se-ão, analisar-se-ão e interpretar-se-ão os dados recolhidos e refletir-se-á acerca do envolvimento dos alunos no conjunto das atividades implementadas, procurando dar resposta às questões de investigação previamente colocadas.

Finalmente, no quarto e último capítulo, apresentar-se-ão as conclusões do estudo, bem como as suas limitações e possibilidades de novos estudos, neste âmbito investigativo.



# **CAPÍTULO I**

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. A escola, espaço de diversidade(s)**

### **1.1. Integração das populações imigrantes: problemas e desafios**

A escola assume especial importância para as populações imigrantes, tanto enquanto instrumento de inclusão social (para aquisição de valores e normas usuais na nossa sociedade — que os acolhe) como de preparação para a integração no mercado de trabalho.

No que respeita aos imigrantes adultos, o ensino do português e o reconhecimento de habilitações e competências são duas vertentes fundamentais. Assim, várias entidades (oficiais e privadas) têm ministrado cursos de português para estrangeiros — nem sempre em número suficiente para suprir as necessidades, mas, ainda assim, uma importante ajuda —, considerando que, sobretudo para os imigrantes dos países do Leste europeu e da China, a barreira linguística constitui uma das principais dificuldades.

Quanto ao reconhecimento de habilitações e competências (profissionais e / ou escolares e académicas), diversas instituições públicas e privadas, numa conjugação de esforços, têm também prestado assessoria, orientação e apoio aos imigrantes que rumam ao nosso país.

Relativamente aos seus filhos, o acesso à educação (pré-escolar e escolar) está previsto, em pé de igualdade com os alunos nacionais, pela *Constituição da República Portuguesa* (2005) — artigo 74.º, número 2. alíneas i. e j. —, que lhes assegura “o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa” bem como o “apoio adequado para efetivação do direito ao ensino”.

No entanto, estes direitos constitucionais nem sempre são cabalmente respeitados e transpostos do papel para o terreno, pois tem havido problemas e obstáculos de várias ordens, nem sempre fáceis de contornar.

Se a escola é, de facto, o espaço privilegiado para começar o trabalho de integração dos jovens imigrantes, é também na escola que se colocam alguns problemas de inclusão, pois é lá que se repercute a diversidade linguística e cultural, que veio “colorir” significativamente a nossa sociedade. De facto, além dos vários crioulos africanos, Portugal passou a contar com falantes de diversas línguas maternas, entre as quais as sino-tibetanas (sobretudo o mandarim), as eslavas e a variante brasileira do português, diversidade linguística esta que, necessariamente, trouxe consigo uma enorme variedade cultural.

Mas, sendo o português a língua de ensino do nosso sistema educativo — transversal a todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) —, é fundamental que os alunos imigrantes a dominem, em termos da compreensão, da expressão oral e escrita e do conhecimento gramatical. Quando tal não acontece, ou quando o domínio da língua portuguesa é deficiente, as aprendizagens escolares acabam por ser afetadas, o que poderá determinar o insucesso e o abandono escolar e acarretará prejuízos futuros para a integração sociocultural e profissional dos alunos. Além disso, como é sabido, língua e cultura são conceitos interligados, pois é a partilha de uma língua que determina a leitura do mundo e a construção de uma cultura comum.

Coloca-se, no entanto, uma questão: o nosso sistema educativo, as nossas escolas e o nosso corpo docente estarão preparados para acolher convenientemente as culturas minoritárias às quais os alunos pertencem?

Segundo Gomes (2006, p. 35), cabe à escola preparar os alunos para o “exercício de cidadania, respeitando o outro e preservando a diversidade linguística”. De facto, para acolher bem, é preciso tempo, vontade e esforço para conhecer e compreender o “outro”, o “diferente”. Não os havendo, a tendência será para adotar uma atitude de mera condescendência, encarando apenas os aspetos “folclóricos” e superficiais da diferença, sem atender às questões culturais de fundo (talvez as mais sérias e difíceis de resolver), ou então adotar uma atitude etnocêntrica, procurando que as minorias se aculturem e se adaptem às normas socioculturais da maioria, o que, além de injusto, acaba por ser empobrecedor para todos — para os acolhidos e para os que acolhem.

Outro problema é a falta de sensibilização, de flexibilidade e de preparação dos professores e das escolas (dos seus órgãos de gestão, por exemplo), para implementarem medidas adequadas à multiplicidade linguística e cultural com que se confrontam, não obstante a variada legislação e projetos do Ministério da Educação.

Mas, num sistema educativo que se pretende inclusivo, há que encarar os problemas como desafios e até como oportunidades e procurar as melhores soluções para eles, começando por promover a comunicação entre as famílias imigrantes e a escola e adotando medidas de apoio não só ao ensino do PLNM, mas também ao ensino da língua materna dos alunos imigrantes (cf. Ministério da Educação, 2009).

## 1.2. Língua materna, língua não materna, língua estrangeira e língua segunda: dilucidação de conceitos e critérios de classificação

### 1.2.1. Língua materna e língua não materna

*Língua dos versos*

Língua;  
língua da fala;  
língua recebida lábio  
a lábio; beijo  
ou sílaba;  
clara, leve, limpa;  
língua  
da água, da terra, da cal;  
materna casa da alegria  
e da mágoa;  
dança do sol e do sal;  
língua em que escrevo;  
ou antes: falo.

Eugénio de Andrade (2002)

Como afirma Ançã (1999, p. 2), “é quase impossível chegar a uma noção de língua materna unívoca, dado que a sua situação varia com as épocas e com as áreas geográficas”. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico e complexo “cujas fronteiras são difíceis de traçar” (Ançã, 2005, p. 37).

Pode-se, no entanto, afirmar que LM<sup>1</sup> é um termo geralmente tomado como equivalente à primeira língua (L1), relacionando-se, assim, com a informalidade da aquisição, geralmente em contexto familiar — a “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso” (Xavier & Mateus, 1990, p. 31) ou, como refere Andrade (1997, p. 53), a língua “em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte”.

Em oposição, situa-se o conceito de LNM, termo normalmente utilizado em contextos plurilingues, para designar outras línguas que não a LM. Como veremos, a

---

<sup>1</sup> Um indivíduo pode ter mais do que uma LM.

LNМ pode corresponder a duas realidades diferentes: a segunda língua adquirida (L2) ou a língua estrangeira (LE).

Recentrando a distinção entre LM e LNМ em critérios objetivos, e tendo em conta os contextos prototípicos de exposição ao *input* linguístico<sup>2</sup>, pode dizer-se que enquanto a LM é a língua de socialização primária a que os indivíduos estão expostos em contextos informais e naturais de interação, a exposição à LNМ pode ocorrer quer em contextos de interação social informais e naturais, quer em contextos formais e instrucionais.

De igual modo, a aquisição das estruturas gramaticais e do léxico de uma LM ocorre obrigatória e naturalmente na presença do *input* linguístico, o que não se verifica na aprendizagem de uma LNМ.

O grau de esforço implicado na aquisição de uma LM é também muito diferente daquele que é exigido na aprendizagem de uma LNМ. De facto, a aquisição de uma LM decorre sem esforço deliberado e sem instrução formal, ao passo que a aprendizagem de uma LNМ se processa com (graus variáveis de) esforço deliberado por parte do indivíduo e, geralmente, com recurso à instrução formal.

Os conceitos de LM e de LNМ estão também relacionados com a idade de exposição ao *input* linguístico: a LM é a língua a que o indivíduo esteve exposto reiterada e suficientemente na infância, até aos 5 ou 6 anos, enquanto a LNМ se aprende em fases mais tardias do desenvolvimento (após os 5 ou 6 anos).

O resultado do processo de aquisição / aprendizagem (*end state*) é também ele bastante diferente: a aquisição da LM conduz a uma proficiência linguística dita nativa e o grau de proficiência atingido pelos aprendentes de uma LNМ é muito variável.

Em suma, com base nos cinco critérios operacionais mencionados por Martins e Pereira (2011), é possível estabelecer uma distinção entre LM e LNМ, salvaguardando a necessária flexibilidade dos recortes conceptuais inerentes a cada um dos conceitos.

### **1.2.2. Língua estrangeira e língua segunda**

Como já foi referido, a LNМ pode concretizar-se na aquisição e/ou aprendizagem de uma L2 ou de uma LE.

Leiria (2004, p. 1) estabelece uma distinção entre estas realidades, afirmando que “se estabelecer o contraste entre L2 e LE, o termo L2 deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que

---

<sup>2</sup> *Input linguístico* é o termo comumente usado (a par de *evidência linguística*) para referir o material verbal ao qual um indivíduo é exposto num dado ambiente de interação social.

ela tem uma função reconhecida; enquanto o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico. A L2 é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua ou uma das línguas da escola”.

Parece, pois, claro que um dos critérios para sustentar a distinção entre estas duas designações é o do estatuto sociopolítico da LNM: a LE é aprendida e usada numa comunidade onde não desempenha qualquer função social nem política, ao passo que a L2 é adquirida por indivíduos inseridos numa comunidade onde essa língua assume um estatuto social e político relevante — resultado típico de situações de colonização e migração.

Além disso, as funcionalidades e motivações para aprender/adquirir uma LNM também são, geralmente, distintas: uma LE é usada para fins académicos, de lazer (por exemplo, para viajar) ou para adquirir cultura geral, ao passo que uma L2 cumpre funções mais práticas e básicas de acesso à escola, às instituições ou ao poder administrativo.

Outro critério relevante para esta distinção é o contexto — naturalmente diferente — em que ocorre o *input* da LE e da L2.

Assim, a exposição ao *input* de uma LE não é natural, pois ocorre exclusiva ou predominantemente em contexto escolar e o seu ensino está muitas vezes a cargo de professores que não são falantes nativos da língua em questão: a LE é “falada quase exclusivamente no âmbito da aula de língua (estrangeira), não sendo, portanto, partilhada pela comunidade circundante” (Ançã, 2005, p. 38).

Já o *input* linguístico de uma L2 tende a ser situacionalmente mais variado, ocorrendo fora do contexto escolar e, no caso dos indivíduos com acesso à escola, também em ambiente académico.

Como sintetiza Ançã (2005), a L2 pode ser definida em termos *psicolinguísticos*, tendo em conta a cronologia da sua aquisição — a L2 é adquirida a seguir à LM (= L1), e *sociolinguísticos*, concebendo a L2 como uma língua internacional, que cumpre funções oficiais e sociais num determinado país.

Inclusivamente, o tipo de *input* de uma L2 disponível fora do contexto escolar e o grau de exposição do falante a esse *input* dependem do grau de generalização do uso dessa L2 na comunidade e da história sociolinguística dessa comunidade (compare-se, por exemplo, a situação do português como L2 em Timor e nos PALOP).

Segundo Ançã (1999, p. 2), a distinção entre L2 e LE “começa a fazer sentido quando se pensa na descolonização dos países africanos, no retorno dos portugueses e dos seus descendentes da Europa Comunitária ou da América, e ainda dos vários grupos étnicos e culturais que, por razões diversas, vivem em Portugal”.

Na verdade, Portugal, acolhe muitos imigrantes que falam o português como L2 — a língua que lhes proporciona a socialização e a integração e através da qual muitos dos jovens acedem à escola, aprendendo a ler e a escrever.

Em suma, as fronteiras entre L2 e LE não são claras nem consensuais: se, por um lado, elas se aproximam, pois são ambas LNM para o aprendente, por outro lado, a L2 aproxima-se da LM, quanto às suas finalidades: “integração social, aprendizagem escolar e acesso ao saber” (Ançã, 2005, p. 38).

Ou, citando “Duas Línguas” de Niebro:

Andei anos a fio com a língua torcida por a  
obrigar a sair do seu caminho e ter de  
pensar antes de dizer as palavras certas:  
uma língua nasceu-me comia-a em merendas bebi-a em fontes e ribeiros  
outra é despojo de uma guerra de muitas batalhas.  
Agora tenho duas línguas comigo  
e já não passo sem as duas.  
(...)  
Tenho duas línguas comigo  
duas línguas que me fizeram  
e já não passo nem sou eu sem as duas.

Fracisco Niebro (2000)

### **1.3. O edifício legal: quadro integrador de alunos com PLNM**

O edifício legal, onde assenta o nosso sistema educativo, dá primazia a uma cultura de homogeneização a que está subjacente a hegemonia da língua, da história e da cultura portuguesas — enfoque que, apesar de se afigurar obsoleto face à variedade populacional, é propiciador do insucesso e do abandono escolar desses grupos minoritários. Como referem Souta & Iturra (1997), as mudanças étnicas no mundo e a importância crescente da diversidade linguística e cultural na sociedade portuguesa não são claramente tidas em conta na legislação portuguesa ou apenas o são tardiamente.

Se as nossas escolas se tornaram ambientes onde se cruzam múltiplas línguas e culturas, espelhando a sociedade em que vivemos, houve necessidade de pensar em

medidas de carácter legislativo que permitissem ao sistema de ensino criar soluções para não marginalizar os jovens oriundos de comunidades que não partilham da nossa tradição cultural e em que o português é uma língua não materna.

De facto, sendo a escola um lugar onde diferentes línguas e culturas se relacionam e interagem através de experiências educativas, formais e informais, ela deve constituir-se como mediadora dos processos de socialização e principal agente de integração social, pessoal e cultural. (Vau, 2011).

Uma escola atenta deve, pois, zelar para que a diversidade linguística e cultural seja respeitada e valorizada, proporcionando (em contexto de sala de aula e não só) situações de reconhecimento das diferentes línguas e culturas, como já em 1996, preconizava a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. No seu artigo 1.º define comunidade linguística como “a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros”. Segundo o artigo 23.º desta declaração, “o ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado, assim como deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro”. Cabe, portanto, aos docentes um papel fulcral na educação intercultural e no favorecimento de uma cidadania democrática, reconhecendo a importância, na escola e na sala de aula, de todas as línguas e culturas de herança.

Respigada a legislação, verifica-se que, desde o final dos anos 80, durante os anos 90 e já no século XXI, até hoje, têm sido criadas várias medidas legislativas que procuram, de alguma forma, promover / facilitar a integração e o sucesso dos alunos com PLNM. A tónica é colocada na procura de respostas que melhor se adequem a estes jovens, de modo a garantir-lhes um domínio suficiente da língua portuguesa, para que se possam integrar no sistema educativo nacional.

Assim, no final da década de 80 do século passado, importa assinalar a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) que consagra, na alínea d) do artigo 3.º, “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”; na alínea f) do artigo 7.º, “Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de



solidariedade e de cooperação internacional.”; e na alínea o), “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.

Importa ainda destacar o Despacho n.º 123/ME/89, que determinou o apoio pedagógico complementar para os alunos oriundos da Comunidade Económica Europeia que frequentavam a escolaridade obrigatória, bem como a formação adequada aos professores que asseguravam esse apoio. Deste modo, pretendeu-se não só promover o acompanhamento escolar dos alunos europeus que imigraram para Portugal, mas também a formação necessária dos docentes para melhor os poderem apoiar.

Já nos anos 90, o Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de agosto, enquadrou o reconhecimento e a equivalência das habilitações e diplomas estrangeiros dos ensinos básico e secundário aos portugueses, o que contribuiu para agilizar a vida escolar aos alunos imigrados, evitando que tivessem de repetir áreas curriculares já concluídas com êxito nos respetivos países. Em 2005, o regime de concessão de equivalência de habilitações de sistemas educativos estrangeiros a habilitações do sistema educativo português foi redefinido pelo Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de dezembro, que também previa o apoio pedagógico de que os alunos devem beneficiar para superarem as dificuldades verificadas, designadamente no domínio da língua portuguesa.

Aliás, no século XXI, as medidas legislativas de apoio aos alunos estrangeiros incidiram bastante na aprendizagem do português, o que revela a consciência por parte da tutela de que o facto de estes jovens não dominarem a língua de ensino influencia negativamente, a curto prazo, o seu percurso escolar e, a médio e longo prazo, a sua integração social e a sua vida profissional.

O PLNM é igualmente visado no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, referindo, no seu artigo 8º, que as escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como L2.

No mesmo sentido, a Lei n.º 105/2001, de 31 de agosto preconiza a ajuda na integração às crianças com PNLN e estabelece o estatuto legal do mediador sociocultural cuja função é promover a integração de imigrantes e minorias étnicas, reforçando o diálogo intercultural e a coesão social, estimulando o respeito e o melhor conhecimento da diversidade cultural e a inclusão social.

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, sublinha a obrigação de as escolas proporcionarem atividades curriculares específicas de reforço à aprendizagem do

português como L2, para que todos os alunos pudessem adquirir e desenvolver competências linguísticas e, assim, atingirem o sucesso escolar.

Em 2006, o domínio do português pelos jovens imigrantes continua a ser uma preocupação para a tutela que, com o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, regulamenta o ensino do PLNM no ensino básico e estabelece os princípios e as normas orientadoras para implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares a desenvolver junto dos alunos do ensino básico cuja LM não seja o português, enquadrando também a diagnose em língua portuguesa, de modo a que os alunos sejam avaliados de acordo com o seu nível de proficiência linguística estabelecido (já em 2001) no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) — iniciação, intermédio e avançado.

No ano seguinte, o Ofício-circular n.º 23/DSEE/DES/07, de 22 de maio, veio complementar e o Despacho Normativo n.º 7/2006, preconizando medidas como, por exemplo, a utilização das horas semanais de Estudo Acompanhado para que os alunos com PLNM pudessem desenvolver atividades nesta área, em grupos de nível e separadamente dos restantes alunos da turma.

Além disso, também em 2007, o Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto, alargou e regulamentou o PLNM no ensino secundário, agrupando igualmente os alunos nos mesmos níveis de proficiência e, em 2008, foram homologadas as *Orientações Programáticas de PLNM para o ensino secundário*, contendo testes diagnósticos para posicionar os alunos com PLNM em grupos de nível.

Estas foram algumas das medidas legislativas mais significativas, desenvolvidas e adotadas em Portugal até meados da primeira década do século XXI, para dar resposta aos novos desafios de acolhimento e integração dos alunos com PLNM.

Mas, mais recentemente (talvez fruto da crise económico-financeira que o nosso país atravessa), verificou-se um retrocesso relativamente à legislação anteriormente em vigor. O Despacho Normativo n.º 12/2011 veio rever a organização curricular dos 2º e 3º ciclos do ensino básico (Ofício-Circular OFCIRC/DGIDC/2011/GD/7, de 10 de agosto) e eliminar a área de Estudo Acompanhado, na qual funcionava o PLNM, e o Ofício-Circular OFC-DGIDC/2011/GD/8, de 16 de agosto, esclareceu o funcionamento do PLNM no ensino secundário (regulamentado pelo Despacho Normativo n.º 30/2007), estipulando: o agrupamento destes alunos por nível de proficiência linguística e não por nível de ensino, ciclo ou ano de escolaridade; o número mínimo de dez alunos por cada grupo de nível, sendo possível agrupar alunos de iniciação e do nível intermédio, de modo a respeitar esse mínimo; a transição obrigatória para o nível de proficiência linguística seguinte dos

alunos que obtenham aprovação na disciplina no final do ano letivo; a frequência da disciplina de Língua Portuguesa e não o PLNM dos alunos que se encontram no nível avançado; a integração das aulas de PLNM na componente não letiva dos professores.

Assim sendo, trata-se, de facto, de um recuo nas políticas educativas destes alunos, que deixam de ser apoiados em pequenos grupos de três ou quatro, onde o ensino podia ser mais individualizado, para passarem a integrar turmas com um mínimo de dez alunos, onde se agrupam jovens com diferentes níveis de proficiência linguística. Ora, nas escolas onde não existam pelo menos dez alunos com PLNM, o apoio de que necessitam é-lhes negado. Acresce ainda o facto de poderem coexistir na mesma aula de PLNM alunos de faixas etárias e com níveis de proficiência muito diversos, o que, para além dos constrangimentos óbvios para eles, representa uma sobrecarga para os docentes na pesquisa e elaboração de materiais adequados à idade e ao nível dos alunos. Este trabalho aliado ao facto de os professores verem a sua componente não letiva ocupada com a lecionação de PLNM, o que sobrecarrega o trabalho docente, já de si tão exigente, pode também retirar alguma disponibilidade e motivação aos professores. (Reste, 2015, p. 21-22).

Estas questões são abordadas nas conclusões e recomendações com que termina o estudo levado a cabo por Madeira (2014), sobre a avaliação do impacto das medidas adotadas na implementação do ensino-aprendizagem do PLNM nos ensinos básico e secundário.

Mas, o ensino do português como L2 não se restringiu unicamente às escolas: a Portaria n.º 1262/2009 permitiu a criação de cursos a ministrar em escolas públicas e em centros de formação do Instituto do Emprego e Formação Profissional e estabeleceu as regras a que a sua lecionação e certificação obedeciam.

Em termos avaliativos, o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, encara as aprendizagens dos alunos com PLNM como instrumento regulador e orientador do percurso escolar destes jovens, além de certificador das diversas aquisições por eles realizadas ao longo do ensino básico. Centrado nas disciplinas de Português e de Matemática, preocupa-se não apenas com o carácter sumativo da avaliação, mas também com o formativo, potenciando os seus aspetos mais positivos, numa lógica de ciclo.

No que diz respeito ao ensino secundário, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho) visa possibilitar a certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos com PLNM em sede de avaliação externa.

Além deste edifício legislativo, visando diretamente a educação, salientam-se outras medidas / iniciativas, que, direta ou indiretamente, pretendem contribuir para a melhoria da situação socioeducativa dos jovens imigrantes, entre as quais: a criação, em 1991, do *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural* (Entre-Culturas), promovido pelo ME com o objetivo de “coordenar, incentivar e promover no âmbito do sistema educativo os programas e as ações promotoras da educação para os valores de convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre os diferentes povos, etnias e culturas” (Despacho Normativo n.º 63/91, de 18 de fevereiro); a constituição, em 1993, da *Associação de Professores para a Educação Intercultural*, uma organização que vive essencialmente do trabalho voluntário e que pretende apoiar e cooperar com as escolas com alunos com PLNM, bem como implementar ações de formação para professores e outros agentes educativos; no ano letivo de 1993-1994, a implementação do *Projeto de Educação Intercultural*, inicialmente em 30 escolas, alargando-se, posteriormente, a 52 escolas públicas do 3.º ciclo do ensino básico (3.º CEB); em 1995, a criação do cargo de *Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas* que, em 2002, dá lugar ao *Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas* (Decreto-Lei n.º 251/2002, de 22 de novembro), posteriormente *Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural*, atualmente *Alto Comissariado para as Migrações*; o Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de setembro, que enquadra a criação, em 1996, de *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP), a fim de combater a exclusão social e escolar, assegurando a todas as crianças o efetivo direito ao ensino; o reconhecimento da figura do mediador sociocultural para a educação, com a publicação do Despacho Conjunto n.º 304/98, de 24 de abril, que visa combater a exclusão social e o abandono escolar precoce dos alunos pertencentes às minorias étnicas; o lançamento, em 1998, do projeto *Pelas Minorias*, que pretendia lutar contra a infoexclusão destas populações; o início, em 2004-2005, do *Plano de Português Língua Não Materna*, posteriormente regulamentado, como já referido, primeiro no ensino básico e logo depois no ensino secundário, o que revela a consciência, por parte da tutela, da necessidade de dotar os alunos com PLNM das competências linguísticas necessárias para poderem acompanhar a lecionação de todas as disciplinas.

De entre as várias iniciativas e medidas apontadas destaca-se a gestão flexível do currículo (cf. Decreto-Lei n.º 6/2001), decorrente da *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* (1997) que pretendeu corrigir o insucesso escolar e combater a exclusão. Essa gestão flexível visa promover uma mudança gradual nas

práticas de gestão curricular nas escolas, para melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares.

Assim, a partir do ano letivo de 1999-2000, com o Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio, as escolas que o pretendessem poderiam desenvolver projetos de gestão curricular flexível, entendida como a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino-aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais.

No quadro desta gestão curricular flexível, que, além de uma solução, seria também uma oportunidade de inclusão de todos os alunos, até mesmo dos que não têm o português como LM, o papel do professor e da escola deveria assentar na interpretação, investigação e reflexão necessárias para a construção de um projeto educativo, resultante de um processo dinâmico, contínuo e permanente, o que nunca veio a concretizar-se.

### **1.3.1. Virtudes e constrangimentos**

Apesar das medidas implementadas e dos avanços alcançados, parece continuar a haver um fosso entre as boas intenções legislativas e a realidade escolar: se a lei prevê que, em qualquer país da União Europeia, os filhos dos imigrantes tenham a mesma igualdade de oportunidades que os nacionais, os relatórios oficiais (por exemplo os da rede *Eurydice*) evidenciam que entre os filhos dos imigrantes continua a manifestar-se muito mais insucesso e abandono escolar do que o observado na população nativa.

Parece que a ideia pioneira de uma sociedade europeia que consiga acolher a diversidade, no respeito pela individualidade do outro, da sua cultura, costumes e língua, se revelou uma quimera, que apenas tem fomentado situações de desigualdade, exclusão e discriminação social.

Exemplo disso é o filme francês de 2008 *A Turma (Entre les Murs)* de Laurent Cantet, passado numa escola colorida, multiétnica e multilingue, frequentada por franceses pobres e por filhos de imigrantes: africanos, asiáticos e europeus, vindos das mais diversas regiões do mundo. Para além da pedagogia do professor de Literatura, François Bégaudeau, o filme deixa entrever alguns dos problemas, das dificuldades e dos choques inevitáveis que as comunidades imigrantes enfrentam. Parece que a escola se continua a importar apenas com o que os alunos conseguem “fazer”, não valorizando o

que têm de único, de diferente, de novo e de positivo nem estimulando a sua participação na sala de aula.

Centrando-se no caso português, Luiza Cortesão (2010), refere que o sistema educativo é, em grande parte, responsável pelo insucesso e posterior abandono escolar dos grupos minoritários, na medida em que prevê exclusivamente o caminho da assimilação à língua e à cultura do país de acolhimento. A nossa escolarização é realizada em português, o que constitui uma barreira à aprendizagem das matérias escolares, a escola visa a adaptação dos alunos às normas socioculturais portuguesas e não existe uma real preocupação de conhecer as culturas minoritárias às quais os alunos pertencem.

Na verdade, o enfoque do currículo nacional continua a ser colocado na hegemonia da língua, da história e da cultura portuguesas, apresentando-se desajustado da realidade do nosso país: ele não contempla a diversidade étnica, linguística e cultural nem privilegia a integração das minorias, o que, por um lado, compromete a sua individualidade, e, por outro, empobrece a nossa sociedade.

De facto, a implementação de diferentes reformas parece que não se tem revelado suficiente para contornar os problemas e dar resposta às reais necessidades destas minorias, o que significa que o sistema educativo continua a não ser capaz de implementar medidas práticas e exequíveis, que se adequem à realidade quotidiana das escolas e de todos os alunos que as frequentam.

Há, pois um longo caminho a percorrer para que a educação em Portugal dê resposta aos alunos estrangeiros e às minorias étnicas.

## **2. Currículo: conceitos, paradigmas e implicações**

Como vimos, a gestão curricular flexível afigura-se uma oportunidade de inclusão de todos os alunos, até mesmo dos que têm PLNM. Ora, a propósito do desenho de percursos escolares diversificados, é inevitável falar-se em gestão curricular flexível, afigurando-se necessário discutir e esclarecer as noções e conceitos que enquadram o *currículo*.

Ao longo dos séculos, o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, têm zelado pela acumulação, conservação e transmissão de um vasto reportório de conhecimentos, procurando selecionar aqueles que, em cada momento, melhor respondem aos desafios individuais e societários, em função das necessidades, ideologias / filosofias, políticas e concepções educativas, o que determina a alteração dos currículos ao longo dos tempos.

Segundo o paradigma tradicional, o currículo deve centrar-se nos conteúdos, organizados de forma lógica e sequencial para que possam ser ensinados eficientemente, desempenhando o professor o papel de transmissor e competindo-lhe, portanto, a preservação da herança cultural. O objetivo desta concepção curricular é, pois, a formação de elites que se perpetuem e sustentem o poder político vigente.

A filosofia progressivista orienta o currículo para o aluno, para as suas necessidades, capacidades e interesses, procurando valorizar o indivíduo, o seu desenvolvimento e experiências de aprendizagem, sem descurar as suas relações com o meio, uma vez que há responsabilidades a cumprir para com a sociedade. O desenho do currículo é, pois, entendido como flexível e personalizado.

Já numa perspetiva reconstrucionista, a que está subjacente uma grande confiança na eficácia do ensino-aprendizagem, o currículo é entendido como uma fonte de compreensão e de intervenção no progresso social, pelo que os conteúdos estão intimamente ligados com a realidade quotidiana e orientados para as necessidades da sociedade. (cf. Gesser, 2002).

Seja qual for o paradigma adotado, convém recordar que a palavra *currículo* radica no latim CURRERE, cujo significado, ‘caminho, trajetória, percurso a seguir’, encerra duas noções fundamentais: a de sequência organizada e a de resultado final e global do percurso escolar realizado.

A perspetiva e o contexto fazem com que o termo *currículo* assuma diferentes significados, em função dos diversos conceitos, o que o torna polissémico e suscetível de gerar equívocos na comunicação pessoal e institucional. A palavra aplica-se, correntemente, ao ensino e à pedagogia como uma listagem de conteúdos a adquirir no âmbito das várias disciplinas escolares, tomando em consideração a estrutura lógica dos conhecimentos a ensinar, os processos de aprendizagem e a avaliação a efetuar.

O modo como os especialistas se referem ao currículo espelha, de facto, esta diversidade.

Beauchamp & Beauchamp (1967), por exemplo, vêem-no como um documento que se materializa sob a forma do programa educativo projetado para uma escola, enquanto Cardoso (1987) entende o currículo como o “esqueleto” constituído pelas disciplinas escolares ou áreas de ensino que preenchem o plano de estudos, isto é, o que é importante ensinar num determinado curso, nível ou ano de escolaridade, compreendendo não só o conhecimento mas também a experiência proporcionada pela escola.

Zabalza (1992) introduz a ideia de *currículo formal* (o que está determinado nos programas e documentos legais), de *currículo real* (o que acontece na prática das escolas, em resultado das experiências pessoais de professores e alunos e da síntese construída a partir do currículo formal) e de *currículo oculto* (o que, não estando previsto nem planificado, diz respeito às aprendizagens que passam despercebidas e que fogem ao controle da escola e do professor, mas que têm uma intensa força formadora), defendendo que o conceito abrange as experiências realizadas na escola, bem como as vivenciadas pelos alunos, tornando-se, deste modo, verdadeiramente significativo para o crescimento dos estudantes.

Roldão (1999) entende o currículo como um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo, bem como a organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver; Abrantes (2000) refere que a própria noção de currículo integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região; e, em 2003, Roldão vai mais longe, referindo que o currículo é a “arena” política e social onde, qualquer que seja o poder que subjaz à sua definição e à sua legitimação histórica e social, se joga a inclusão ou a exclusão dos indivíduos.

Assim, mesmo não se chegando a uma definição consensual de *currículo*, parece claro que os responsáveis pela educação têm responsabilidades acrescidas quando tomam decisões a nível do desenho curricular, já que este determinará o percurso escolar e o posterior desempenho social, profissional e até pessoal dos jovens.

Ora, caracterizando-se a nossa população escolar pela diversidade — étnica, social, linguística, cultural... —, conclui-se que o currículo não deve ser um documento fechado e centralizador, mas sim um referencial que, garantindo a qualidade do sistema de ensino, seja suficientemente flexível, conferindo aos professores alguns poderes de decisão, para responderem à diversidade do público-alvo, olhando às especificidades dos alunos, assegurando-lhes uma educação integral e garantindo-lhes igualdade de oportunidades.

Nesta linha, outros autores, entre os quais Fontoura (2006), consideram que, sendo o currículo, por um lado, a substância do processo escolar, isto é, o conjunto de conhecimentos, metodologias, experiências e resultados, e, por outro lado, um processo dinâmico, fluido e contextualizado, deve, necessariamente, ser filtrado e modelado pelos diferentes atores, cabendo ao professor implementá-lo em função da diversidade da população escolar.



Assim, além de um propósito educativo planejado no tempo e no espaço, em função de finalidades, e de um processo de ensino-aprendizagem com referência a conteúdos e atividades, o currículo, enquanto projeto educativo e didático, deve ser gerido, tendo em conta um contexto específico — o dos alunos e o da escola (Pacheco, 2001).

E é esse projeto específico que deve nortear a ação dos professores, instituindo-se como a escolha de conteúdos e a seleção dos meios para que o aluno os apreenda, adquira e interiorize, ao longo da sua passagem pelo sistema educativo.

Antes, porém, de esboçar o projeto, é necessário ter consciência da influência das diversas forças que o condicionam a vários níveis:

- macroestrutural, que inclui as influências nacionais e internacionais, isto é, as problemáticas relacionadas com as alterações económicas e políticas, a sua repercussão na sociedade, a diversidade cultural e a equidade e igualdade de oportunidades;

- local, que diz respeito aos valores e à(s) cultura(s) da(s) comunidade(s) em que a escola e os alunos estão inseridos: estrutura familiar, classes sociais, diferentes etnias e religiões dos alunos, etc.;

- escolar, centrado na cultura de um meio académico específico, que implica que o currículo — o melhor roteiro oficial para a estrutura institucional da educação — esteja em permanente desenvolvimento, pois é nele que todas as linhas de força se cruzam.

O currículo comporta, pois, uma carga de valores, social, cultural e historicamente situados, em função das forças que o condicionam e dos contextos que o enquadram, sendo que esses contextos incluem subsistemas de várias ordens:

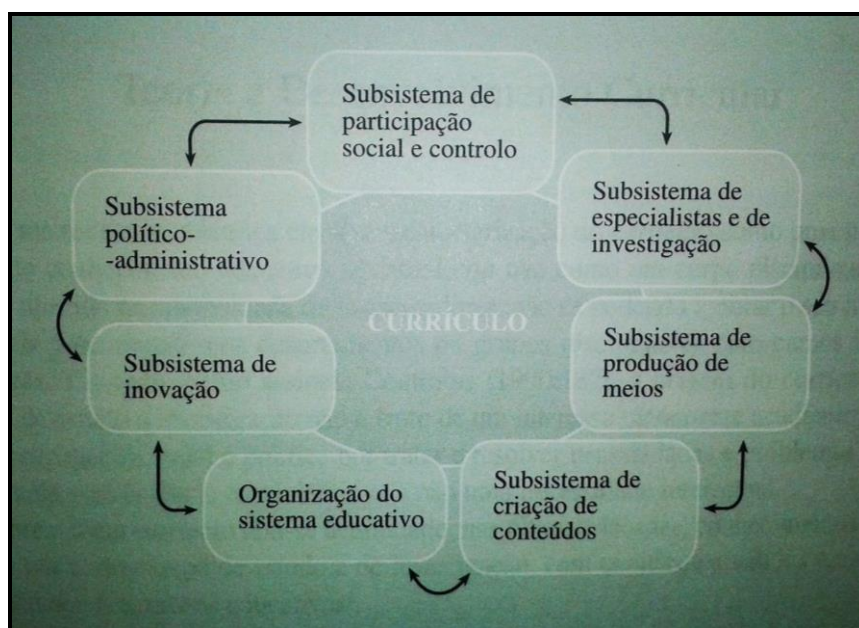


Figura 1 - Forças que influenciam o currículo (Pacheco, 2001, p. 19)

Pacheco explicita: “o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares,...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.” (Pacheco, 2001, p. 20)

Convém, pois, que o desenho curricular seja flexível e dinâmico e que exista constante interação entre ele e os diversos subsistemas que o enquadram, condicionam e influenciam.

Assim, é necessário articular as decisões ditadas oficialmente pelo ME, com as opções tomadas pela escola (projetos curriculares, planos anuais, planificações disciplinares...) e as circunscritas à sala de aula (unidades didáticas, planos de aula...).

Na verdade, para desenhar um projeto educativo que melhor consiga gerir o currículo, há que colocar algumas questões: “para quê?” e assim se chega às intenções, finalidades e objetivos; “o quê?” determina a substância a ensinar e a aprender, isto é, os conteúdos — conhecimentos, capacidades, atitudes; “como?” responde aos processos a adotar — métodos, estratégias e avaliação; e as perguntas “quando? onde? com quê?” dizem respeito à gestão do tempo, dos espaços e dos recursos materiais e humanos disponíveis.

Perante a heterogeneidade da nossa população escolar, é impossível conceber um modelo curricular fechado, centrado apenas nos objetivos ou no professor. Antes pelo contrário: há que desenhar um modelo aberto, pensado em função da sala de aula real, concebido para o aluno e focado, sobretudo, nas suas características individuais e no seu processo de aprendizagem.

Assim, o modelo curricular baseado no *processo* (Stenhouse, 1985) pressupõe a relação de três elementos básicos — o conhecimento, o processo de aprendizagem e o processo de ensino —, do que decorre uma gestão flexível do currículo, permitindo ao(s) professor(es) adequá-lo às necessidades dos seus alunos.

É, portanto, fundamental que os docentes conheçam não só as origens étnicas, culturais e linguísticas dos jovens, mas também o contexto familiar e social em que vivem, bem como as dificuldades específicas que enfrentam, para pensar o que é fundamental aprenderem e o modo como melhor o fazem.

Desta flexibilidade decorre a necessidade de selecionar os docentes que revelem o perfil adequado a este contexto: geralmente os professores reflexivos, críticos e investigadores das suas práticas letivas adaptam-se melhor à imprevisibilidade e à contingência, conseguem aperfeiçoar as suas metodologias, não se limitam a transmitir os conhecimentos de igual forma para todos os alunos, assumem um papel inovador e ativo no processo de ensino-aprendizagem, ajudando os alunos a aprender melhor e a serem bem-sucedidos.

Contando com a criatividade e a originalidade do professor, que deve ter a necessária autonomia para gerir o seu conhecimento e implementá-lo na sala de aula, o projeto curricular torna-se uma alavanca transformadora, que permite eliminar a separação entre o currículo (como intenção) e a sua operacionalização. Trata-se, pois, de um modelo de desenvolvimento curricular centrado no processo e no aluno, cuja planificação aberta contraria a mentalidade curricular vigente, aproximando-se da filosofia progressivista.

Só desta forma a escola poderá contribuir para a verdadeira inclusão dos diferentes grupos étnicos, para o seu sucesso, o que se repercutirá numa sociedade mais justa, igualitária e culturalmente mais rica.

Mas se é certo que a flexibilidade do desenho curricular e o apoio facultado aos alunos com PLNM lhes permitem acelerar a aprendizagem da LP — fundamental para que possam acompanhar os colegas com português como língua materna (PLM) —, há questões de outra natureza que condicionam o seu sucesso escolar (e não só) e que permanecem sem resposta satisfatória.

### **3. Língua(s) e cultura(s): que oportunidades?**

*A língua portuguesa que nos une não deve desvalorizar  
as línguas maternas que nos diferenciam.*

Carmen Domingues Reste (2015, p. 9)

Se, para os alunos nacionais, parece consensual desenvolver as necessárias competências no âmbito da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática, o acolhimento de jovens com PLNM compreende outras implicações e exigências.

Importa, em primeiro lugar, caracterizar esta população escolar. Além de conhecer o perfil sociolinguístico do agregado familiar — por exemplo, naturalidade / nacionalidade, língua(s) materna(s), nível instrucional e profissões exercidas pelos pais, língua(s)

falada(s) em contexto doméstico, etc. —, há que conhecer os próprios alunos: idade, língua materna, conhecimento de outra(s) língua(s), níveis de proficiência, escolarização prévia, tempo de permanência em Portugal...

Em termos mais específicos, convém identificar fatores que permitam estabelecer o perfil psicolinguístico dos aprendentes de PL2, caracterizando-os em função das circunstâncias de cada um: idade, personalidade, aspetos emocionais / afetivos, contexto social, estratégias usadas no processo de *input* linguístico, motivação e aptidão para aprender uma L2, influência da(s) LM, etc.

Segundo Martins & Pereira (2011), relativamente à idade de exposição ao *input* das línguas em contacto, pode observar-se: o bilinguismo simultâneo, em que a exposição às línguas é precoce (até cerca dos 5 anos, com maior disponibilidade da memória não declarativa, o que facilita a aprendizagem); e o bilinguismo sequencial / sucessivo, em que há exposição precoce a uma ou mais línguas que não a portuguesa (com mobilização da memória não declarativa) e exposição tardia ao português (em idade escolar, com mobilização da memória declarativa, o que implica aprendizagem com esforço, atenção, repetição e tempo).

Convém também fazer uma avaliação diagnóstica destes alunos para perceber qual o grau de proficiência em relação ao PL2, à(s) outra(s) língua(s) e os padrões de uso [±diglóssicos]: no caso do bilinguismo precoce, importa saber se PL2 é ou não uma variedade estandardizada do português e se o aluno mantém ou abandona L1; se o aprendente for um bilingue tardio, interessa saber se conserva ou não L1.

De facto, tanto o bilinguismo aditivo, em que se verifica a valorização, manutenção e elevada proficiência no domínio das línguas em contacto [padrão +diglóssico], como o subtrativo, em que ocorre a hipervalorização da LNM e a estigmatização e abandono da língua de herança [padrão -diglóssico], têm repercussões no desenvolvimento linguístico, psicossocial, cultural, cognitivo e académico dos alunos.

Se as línguas forem mantidas e devidamente valorizadas, a experiência bilingue do aluno constituirá para si uma mais-valia. Ao invés, as repercussões decorrentes da desvalorização e do abandono da língua de herança serão muito negativas para o desenvolvimento do aprendente, em termos da formação da sua identidade sociocultural e do domínio das línguas em contacto, podendo mesmo cair em semilinguismo — caracterizado por um insuficiente domínio quer de uma, quer de outra das línguas em contacto —, o que dificultará a sua escolarização.

Uma vez que o ensino bilingue não é uma prática instituída no sistema educativo português, há que encontrar metodologias de ensino / aprendizagem adequadas aos

alunos de PL2. Classificados de acordo com os respectivos níveis de proficiência — iniciação, intermédio e avançado —, a escola deve garantir a estes jovens (como já foi referido) planos de apoio à aprendizagem.

Nos casos de bilinguismo precoce, a aprendizagem colaborativa (também designada como cooperativa), envolvendo um conjunto de atividades centradas nos alunos, com dinâmicas interpares propiciadoras de competências múltiplas (linguísticas, cognitivas e sociais), revela-se uma estratégia adequada. O papel do professor será o de apoiar, orientar e estimular as aprendizagens, promovendo a autonomia dos alunos.

Outra prática que pode associar-se à aprendizagem colaborativa e que também se tem revelado eficaz no desenvolvimento linguístico e na inclusão dos alunos mais velhos e/ou com mais maturidade é a tutoria de pares, em que alguns estudantes com PLM, selecionados entre aqueles que revelam mais competências sociais, apoiam os colegas de PL2, colaborando, assim, de forma significativa com o professor, a quem cabe organizar a turma, orientar as atividades, atribuir a função de aluno-tutor e definir as suas responsabilidades.

O trabalho de projeto, que possibilita o cruzamento de aprendizagens linguísticas com conteúdos curriculares, é muito versátil e adequado ao cumprimento de diversos objetivos, podendo complementar, com vantagem, metodologias mais convencionais. Trata-se do desenvolvimento de atividades centradas nos alunos e orientadas pelo professor, abordando conteúdos e não propriamente questões de natureza linguística. Este trabalho implica diferentes competências e capacidades, bem como a consulta e o tratamento de informação proveniente de diversas fontes. Como o produto final se destina a ser partilhado com os colegas, as atividades de projeto tornam-se estimulantes, responsabilizadoras e exigentes, o que poderá promover a autoconfiança e autonomia dos alunos, a par do desenvolvimento das suas competências linguísticas, cognitivas e sociais.

Martins & Pereira (2011) consideram muito vantajosa a integração dos alunos com PLNM em grupos heterogêneos de trabalho, com elementos de ambos os sexos, de diferentes proveniências étnicas e com diversos níveis de proficiência linguística e de aproveitamento escolar.

A participação em grupos informais de estudo / trabalho pode, igualmente, contribuir para o desenvolvimento académico dos alunos de PL2: fora da sala de aula, têm oportunidade de usufruir dos conhecimentos dos seus colegas (falantes nativos), ouvindo-os falar sobre conteúdos curriculares, fazendo perguntas e tirando dúvidas, sem constrangimentos de natureza avaliativa e sem se sentirem “julgados”.

Este tipo de práticas comporta uma vantagem adicional: adequa-se a todos os alunos, incluindo os que têm PLM, pois permite uma verdadeira integração de todos os elementos dos grupos de trabalho.

Se, no ensino centrado no aluno, o papel do professor é, sobretudo, o de apoiar a aprendizagem, promover o pensamento crítico, encorajar os alunos a fazerem escolhas e a correrem riscos, encarar os erros como parte do processo e promover a autonomia dos alunos, o ensino centrado no professor caracteriza-se pela ênfase na transmissão de informação, na valorização do pensamento convergente, no estímulo da memorização e na visão do erro como sinal de aprendizagens imperfeitas.

Apesar de, hoje, grande parte das perspetivas pedagógicas encarar o ensino centrado no professor como uma má prática, é necessário não menosprezar a instrução formal e conseguir o equilíbrio entre atividades centradas no aluno e no professor, sobretudo quando se trata de alunos de PL2 com bilinguismo tardio, que precisam de trabalhar os conteúdos linguísticos com o docente, atendendo sempre aos estilos e estratégias de aprendizagem de cada aluno.

Este trabalho passa pelo conhecimento explícito de PL2, com a prática das estruturas linguísticas, que consiste em isolar um dado segmento gramatical, produzir enunciados usando essa estrutura e repeti-la em exercícios diversos. Esta prática pode ser usada de forma controlada, contextualizada ou comunicativa e assenta na expectativa de que o aluno automatize as estruturas, adquirindo um conhecimento procedimental que lhe permita usá-las espontaneamente. Trata-se de uma metodologia que pode ser produtiva, sobretudo na aprendizagem de especificidades linguísticas envolvendo questões de natureza fonética e lexical, nomeadamente fórmulas discursivas.

Outra opção pode passar pelas práticas de *consciousness-raising*, que visam o conhecimento declarativo e a compreensão da gramática da língua. Esta metodologia consiste em isolar uma realidade gramatical, fornecer dados ilustrativos (acompanhados ou não da explicitação de uma regra), verificar se os alunos compreenderam a realidade gramatical em questão e, se necessário, fornecer mais dados e explicações. No final deste percurso, se a regra não tiver sido previamente explicitada, é desejável que os alunos a deduzam e formulem.

O objetivo imediato destas metodologias é o desenvolvimento do conhecimento explícito da gramática que, desejavelmente, facilitará a sua assimilação e se repercutirá no uso comunicativo da língua.

Como referem Martins & Pereira (2011, p. 62), as práticas de estruturas e de *consciousness-raising* não são incompatíveis e sempre se combinaram nas práticas

tradicionais de ensino da gramática. A prática de estruturas adequa-se à maioria dos alunos com PLNM, enquanto a *consciousness-raising* se afigura mais adequada a “alunos menos jovens, num estágio de desenvolvimento cognitivo mais avançado, que permite atividades mais exigentes”.

Todas estas estratégias e metodologias têm de ser implementadas no âmbito do já referido Despacho Normativo n.º 7/2006, que organiza a gestão do currículo nacional e estabelece “princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna”.

Para tal (e como já foi referido), com base no QECR, foram criados grupos de nível de proficiência linguística: iniciação (A1, A2); intermédio (B1); e avançado (B2, C1). Estes grupos são formados em função dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica em LP, competindo ao estabelecimento escolar levar a cabo a avaliação diagnóstica dos alunos com PLNM, a fim de verificar o seu nível de proficiência linguística em LP no âmbito da leitura, da escrita e da oralidade. Ao longo do ano letivo e em função dos progressos alcançados, o aluno pode transitar de grupo de nível de proficiência linguística.

Como refere o artigo 3.º do Despacho Normativo n.º 7/2006, as atividades devem ser planificadas “tendo em conta as características individuais dos alunos e do grupo que integram, bem como as orientações nacionais para o ensino da língua portuguesa como língua não materna”. Assim, os professores devem escolher as estratégias e elaborar materiais didáticos que se revelem mais adequados a cada caso e que auxiliem os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O artigo 4.º centra-se nos alunos situados no nível de iniciação ou intermédio, cujas atividades de PLNM “devem ser planeadas, realizadas e avaliadas, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos”. O artigo 5.º refere que os alunos incluídos no nível avançado se consideram “aptos no domínio da língua portuguesa o que lhes permite acompanhar o currículo nacional”, podendo, no entanto, beneficiar de atividades de enriquecimento no âmbito do PLNM.

O artigo 6.º preconiza as regras a avaliação sumativa interna no âmbito do ensino do PLNM: a) aplicação de um teste diagnóstico de língua portuguesa, no início do ano letivo ou no momento em que o aluno iniciar as atividades escolares; b) definição de critérios de avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico, de forma a adaptar o projeto curricular de turma às necessidades do aluno;

c) elaboração de testes intermédios para avaliar continuamente o progresso dos alunos em língua portuguesa, nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita; d) o portfólio constitui o instrumento fundamental de registo inicial, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados.

De acordo com o artigo 7.º, no final de cada ano letivo, o estabelecimento de ensino deve enviar à tutela um relatório, onde devem constar elementos como, por exemplo, os recursos mobilizados e os resultados alcançados pelo público-alvo, nomeadamente os dos alunos inseridos em grupo de nível de proficiência e que transitaram de ano e os dos alunos que não foram incluídos em grupo de nível de proficiência, bem como as razões justificativas.

É, pois, desejável que os alunos atinjam um nível de compreensão oral que lhes permita acompanhar as aulas do currículo geral, mas, mesmo depois disso, os jovens devem usufruir de formação complementar até que a sua proficiência linguística seja próxima da dos alunos com PLM.

Instala-se, no entanto, alguma perplexidade: estarão os professores suficientemente preparados para lecionar PLNM? A boa vontade não basta. É necessário investir na sua formação, preparando-os para perceber como se ensina e como se aprende uma língua não materna: que fatores externos (caraterísticas socioeconómicas do aluno, estatuto atribuído à sua LM e ao português...) condicionam a aprendizagem de uma língua não materna (LNM)? que processos mentais lhe estão subjacentes? que caraterísticas individuais dos alunos (idade, sexo, personalidade, motivações, estilos cognitivos, estratégias... ) influenciam a aprendizagem da LNM? (cf. Mateus, 2008).

Se o sucesso dos alunos com PLNM está intimamente relacionado com a aprendizagem da LP, uma vez que esta é a língua de uso e de escolarização entre nós, a integração escolar desses jovens é um processo complexo que envolve não só o ensino do português, mas todo o processo educativo. A escola não deve, pois, preocupar-se apenas com a proficiência linguística dos alunos com PLNM, mas também atender à sua heterogeneidade étnica e sociocultural, a fim de identificar eventuais obstáculos, traçar planos e ajustar metodologias adequadas a cada jovem.

De facto, aprender a LP como L2 implica aceder às culturas expressas em língua portuguesa, o que facilita a integração escolar e social dos alunos, mas não deve coartar a sua identidade linguística e cultural. Os professores devem, pois, perceber que têm de proporcionar situações que possibilitem a preservação da língua e da cultura dos alunos



estrangeiros, ao mesmo tempo que eles vão aprendendo a LP e se vão integrando na cultura da nossa sociedade.

Aliás, é de evitar que se transmita a ideia de que a cultura e a LP detêm uma posição dominante de privilégio sobre as outras, sendo possível e desejável aproveitar e rentabilizar a pluralidade humana presente nas nossas escolas, optando por uma educação intercultural, que, simultaneamente, faculte a integração linguística e cultural e promova a diversificação.

A valorização das diversas línguas e culturas, enquanto patrimónios imateriais e simbólicos, é, na verdade, uma questão de justiça, pois não há razões (a não ser institucionais, políticas ou sociais) que justifiquem que uma cultura e uma língua sejam consideradas “superiores”, “melhores” ou “mais importantes” do que outras, pois, como refere Maria do Socorro Pessoa (2010, p. 61), “Quando não aceitamos o *Outro*, colocamo-nos em um nível de superioridade, de “ser melhor que”, de desprezo por tudo aquilo que na verdade não conhecemos”, não havendo maior ofensa do que o preconceito linguístico.

Essa valorização passa também pela formação de docentes na consciência destas questões, para que estejam preparados para adequar o ensino a todas as crianças, nomeadamente às que não radicam na cultura portuguesa e não têm a LP como LM.

É, de facto, fundamental que os professores estejam conscientes destas realidades e preparados para receber e ajudar os alunos imigrantes, tendo em conta todas as dificuldades que possam sentir ao longo do seu processo de integração. É também importante que todos os alunos conheçam a existência de várias línguas e culturas e valorizem a diversidade linguística e cultural da nossa sociedade.

Assim, poder-se-ão transformar dificuldades em oportunidades e desenhar percursos escolares com atividades que proporcionem a convivência intercultural e que respeitem a diversidade e as diferenças, incentivando todos os alunos a aprender outras línguas e culturas, promovendo a cooperação e a intercomunicação, num espírito de atenção ao outro, que contribua para construir um mundo mais justo, mais confortável e mais acolhedor para todas as cores de pele, para todas as culturas e para todas as línguas.

#### **4. A educação linguística e a valorização do *Outro***

A integração nas escolas portuguesas das crianças cuja LM não é a LP deve passar também pelo seu ensino como L2. Assim, o ME publicou um documento

orientador — *Português língua não materna no currículo nacional* (2005) — que elenca as necessidades destes alunos a vários níveis: linguístico (desconhecimento da LP e dos códigos culturais associados à nossa sociedade); curricular (discrepância curricular entre o país de origem e o país de acolhimento); e de integração (diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o país de acolhimento acrescidas de dificuldades sociais/familiares).

Em termos históricos, há que situar a questão da educação linguística, que tem a sua génese na Itália do pós-guerra, pois até então eram várias as línguas regionais faladas no país e uma das formas de o reabilitar era a sua unificação linguística. Assim, o italiano passou a ser ensinado como língua de formação académica, em todas as disciplinas, usando e desenvolvendo as quatro competências comunicativas dos alunos — ouvir, falar, ler e escrever.

A educação linguística consiste, pois, em ativar conscientemente essas competências de receção e de produção e, “a través de ellas y gracias a su perfeccionamiento, el individuo adquiera la autonomía intelectual y moral para que pueda acceder con éxito al mundo laboral y académico.” (Quiroz T. & Banda M., n.d., p. 1).

De facto, como refere Adriana Meléndez (2010, p. 31), “Lo prioritario es enseñar a saber hacer cosas con las palabras”, pois não se trata apenas de transmitir conhecimentos sobre uma língua, mas sim de ser eficaz e fluente nessa língua nos mais diversos âmbitos da vida, na medida em que este instrumento de interação reflete a cultura de um povo, individualizando-o.

A educação linguística permite que cada indivíduo atinja a funcionalidade comunicativa em diferentes registos (formal, informal, técnico, etc.) e em diferentes contextos (familiar, académico, profissional, etc.), uma vez que viver integrado numa sociedade e numa cultura implica construir e ordenar eficazmente os pensamentos, comunicar eficientemente numa determinada língua, para poder exprimir-se, transmitir ideias, reflexões, etc. É imperativo o desenvolvimento de competências múltiplas, uma vez que é exigido ao aluno um bom desempenho na L2, de modo a integrar-se na sociedade, a aceder ao património escrito da língua e ao conhecimento escolar.

Assim, no ensino de uma LNM, há que privilegiar a compreensão e produção de unidades comunicativas, pois a LNM é “a língua de comunicação, para a receção e produção de mensagens orais e escritas de âmbito pessoal, escolar e social; a língua de escolarização, veículo do conhecimento disponibilizado pela escola; e o instrumento de integração no seio de uma sociedade plurilingue e pluricultural” (ME, 2008, p. 6).

No âmbito do PLNM, são, sobretudo, privilegiadas as competências gerais de comunicação, uma vez que usar adequadamente uma língua pressupõe o domínio da competência comunicativa, que envolve um número muito vasto de outras competências: lexical – pois “para compreender e falar uma língua, antes de mais, é indispensável saber palavras”; gramatical – “sistema combinatório de um número finito de elementos, que permite ao falante a formação de um número infinito de frases”; sociolinguística – aspetos culturais, estratificação e convenções sociais, organização política, etc.; pragmática – o conhecimento da língua em situação; discursiva – “o domínio de modelos, adquiridos sobretudo através da leitura, que permitam extrair os conteúdos nucleares do texto ou do discurso, construindo um sumário básico da informação veiculada”; e estratégica – “a capacidade para usar o conhecimento linguístico e regular o discurso” (ME, 2008, p. 9-12).

O domínio integrado de todas estas competências é fundamental para o sucesso escolar e o futuro pessoal, profissional e social dos alunos, pelo que o professor deve implementar estratégias e atividades significativas, ajudando-os a otimizar o seu potencial individual e a colaborar ativamente na sociedade.

Como dizia Paulo Freire (2002), não só ensinamos o que sabemos, mas também e sobretudo o que somos, o acesso a uma língua permite o acesso a uma cultura. Importa, pois, que as crianças com PLNM consigam desenvolver não só competências gerais de comunicação, mas também competências culturais, que lhes permitirão obter sucesso escolar e integrar-se na sociedade.

Como já foi anteriormente referido, esse sucesso e essa integração não implicam abandonar ou menosprezar as suas línguas e culturas de origem, antes pelo contrário: há que “valorizar a pluralidade linguística e cultural como elemento de crescimento formativo”, implementando “estratégias pedagógicas que contemplem a participação efetiva dos alunos (...), tendo em vista a aprendizagem significativa”, que seja útil para além do âmbito escolar. (Pessoa, 2010, p. 61).

A escola deve estar atenta à especificidade de cada aluno, dando-lhe oportunidade de mostrar um pouco da sua “herança”, num ambiente motivador e integrador e o professor deve assumir um papel preponderante neste processo, consciencializando os alunos para as diferenças e desmitificando qualquer preconceito inerente a cada língua e cultura.

Contribui, assim, para que os jovens tenham oportunidade de conhecer melhor o *Outro*, possibilitando também que esse *Outro* se dê a conhecer e criando *laços* que quebram as relações de poder, abolindo aquilo a que Marchart (2008) designou como

cultura dominante e cultura dominada. Na verdade, só através do (re)conhecimento das diversas línguas e culturas se poderá construir uma sociedade mais igualitária, justa, e tolerante, onde o estreitamento de *laços* e *nós* dará lugar a uma diversidade linguística e culturalmente mais rica.

A educação linguística é a pedra angular dessa construção social, uma vez que, através dela “é possível promover a valorização da diversidade linguística, o interesse pela língua portuguesa, nas suas múltiplas manifestações, e pelas línguas do mundo, em geral, além da consciência em relação à importância da linguagem para o desenvolvimento intelectual e psicossocial do ser humano”. (adaptado de Salles, n.d., p. 1).

## **CAPÍTULO II**

### **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

## 1. Introdução

Neste capítulo, desenvolver-se-á a estrutura metodológica aplicada ao nosso projeto. Neste sentido, abordar-se-ão os objetivos e as finalidades do presente estudo empírico, bem como algumas atividades que contribuem para dar resposta às questões investigativas definidas.

Assim, apresentam-se: os sujeitos em estudo, as orientações metodológicas adotadas, o instrumento de recolha de dados aplicado e a referida recolha de dados.

## 2. Objetivos e finalidade do estudo

O projeto a ser apresentado tem como finalidade primordial o conhecimento da perceção de alunos do 3.º CEB sobre a integração escolar, no sistema educativo português, de alunos não nativos de português, mais especificamente de países *hispanohablantes*. Para esse efeito, e tendo como ponto de partida o enquadramento teórico anteriormente apresentado, formulamos as seguintes questões investigativas:

- ✓ Que contacto com línguas e culturas estrangeiras têm os alunos nativos de uma turma de LE II do 7.º ano do 3.º CEB?
- ✓ Que olhar(es) têm eles sobre essas línguas e essas culturas?
- ✓ Qual/quais a(s) nacionalidade(s) dos hipotéticos alunos oriundos de *países hispanohablantes* preferidas pelos alunos (nativos) da turma, (respetivas justificações e características)?
- ✓ Quais os principais aspetos considerados importantes pelos alunos nativos para a integração desses alunos?

De acordo com as questões anteriormente apresentadas, e pretendendo identificar e analisar os distintos olhares dos alunos de uma turma do 7.º ano sobre os colegas não nativos, nomeadamente no que à cultura e à língua diz respeito, traçámos os seguintes objetivos específicos:

- Indagar do contacto dos alunos com línguas estrangeiras, em contexto escolar / não escolar;
- Perscrutar a receptividade dos inquiridos relativamente a colegas estrangeiros que viessem a integrar a turma;

- Conhecer as preferências (fundamentadas) dos alunos relativamente à proveniência nacional de colegas *hispanohablantes*;
- Perceber de que modo os alunos perspetivam o acolhimento dos novos colegas pela comunidade escolar;
- Indagar da disponibilidade dos alunos para apoiar os colegas no seu processo de integração;
- Reconhecer os valores essenciais, selecionados pelos alunos, para a inclusão dos novos colegas na escola.

### 3. Participantes

No âmbito dos estudos sociais, os participantes não são escolhidos aleatoriamente. Como refere Aires (2011, p. 22), “o investigador seleciona os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal — os sujeitos que possuem conhecimento mais profundos do problema a estudar, os que são mais facilmente abordáveis ou os que voluntariamente se mostram disponíveis para colaborar com o investigador”.

No caso do presente trabalho, foram selecionados dezasseis alunos de uma das turmas do 7.º ano de um instituto no centro do país. Trata-se, pois, do que alguns autores (por exemplo, Sampieri, Collado, & Lucio, 2006) consideram uma amostra por conveniência ou intencional, pois são os alunos de Espanhol da turma onde foi realizada a Prática Pedagógica Supervisionada.

Uma amostra deste tipo comporta várias limitações (entre as quais a subjetividade), que fazem com que não seja representativa, mas, como referem Pardal & Lopes (2011, p. 64), as amostras intencionais são “um recurso característico da investigação qualitativa, dado esta não estar particularmente preocupada com a generalização dos resultados, mas mais com a captação e compreensão dos significados em contextos específicos”.

A referida amostra, com as suas especificidades, será caracterizada no ponto seguinte.

### 3.1. Caracterização da turma

O principal objetivo desta caracterização do contexto-turma é conhecer as características essenciais dos alunos de Espanhol de uma das turmas do 7º ano do referido instituto. Para a recolha dos dados relativos à sua caracterização, os respetivos alunos preencheram uma ficha de caracterização individual, que foi distribuída na primeira aula de Espanhol. A ficha foi dividida por áreas temáticas, onde se destacam os dados biográficos, o agregado familiar, os dados relativos à saúde/estilo de vida, a situação escolar do ano anterior, as necessidades educativas especiais, o aproveitamento, as atividades extracurriculares e as aspirações futuras dos alunos.

Esta turma é composta por 27 alunos com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos, sendo que 11 optaram por estudar Francês e 16 por Espanhol — 6 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, como podemos observar no gráfico 1.

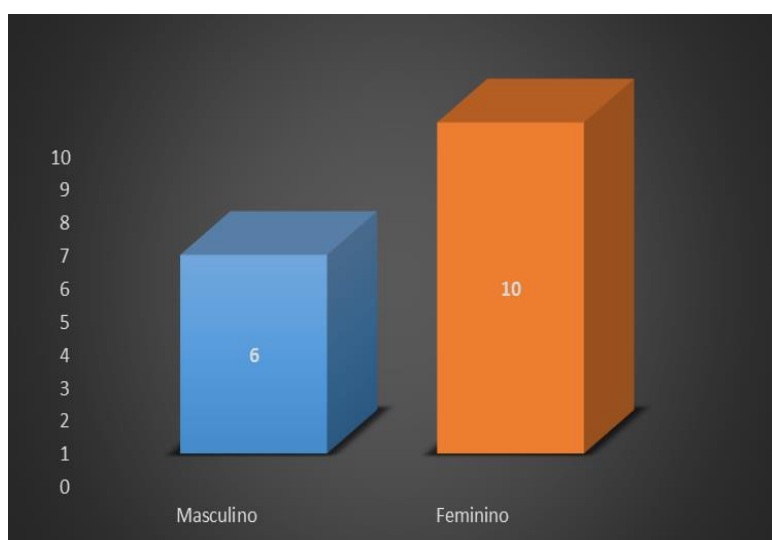


Gráfico 1 – Género dos alunos da turma do 7.º Ano - LE II Espanhol

Os dados que a seguir se apresentam referem-se única e exclusivamente aos 16 alunos que escolheram, neste 3.º ciclo, o Espanhol como Língua Estrangeira II. Todos os alunos preencheram a ficha, manifestando um grande interesse e uma forte motivação aquando da manifestação das suas opiniões.

Da análise do Plano de Turma, podemos constatar que, na turma, não há nenhum aluno de Português Língua Não Materna (PLNM) nem com um Plano Educativo Individual (PEI), não sendo, portanto, nenhum deles avaliado ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008. No que às retenções diz respeito, há a destacar apenas um aluno com uma retenção no seu percurso escolar, pelo que o aproveitamento global tem sido, até ao momento, bom.



A composição do agregado familiar dos alunos segue a tipologia tradicional: pais e irmão(s).

A sua área de residência é bastante diversificada, pois a maioria vive nos arredores da Escola, havendo uma pequena percentagem de alunos a residir na própria localidade.

De acordo com as informações disponibilizadas, foi possível verificar que os tempos livres dos alunos são ocupados a ler, a estudar, a brincar, a ver televisão, a ouvir música, a dançar e a praticar desporto.

Em relação a uma profissão futura, as preferências dos alunos contemplam a medicina, o desporto, o ensino, a engenharia, entre outras áreas.

Os gráficos que a seguir se apresentam referem-se às atividades de tempos livres e às profissões futuras (alguns alunos identificaram mais do que uma atividade e mais do que uma profissão).

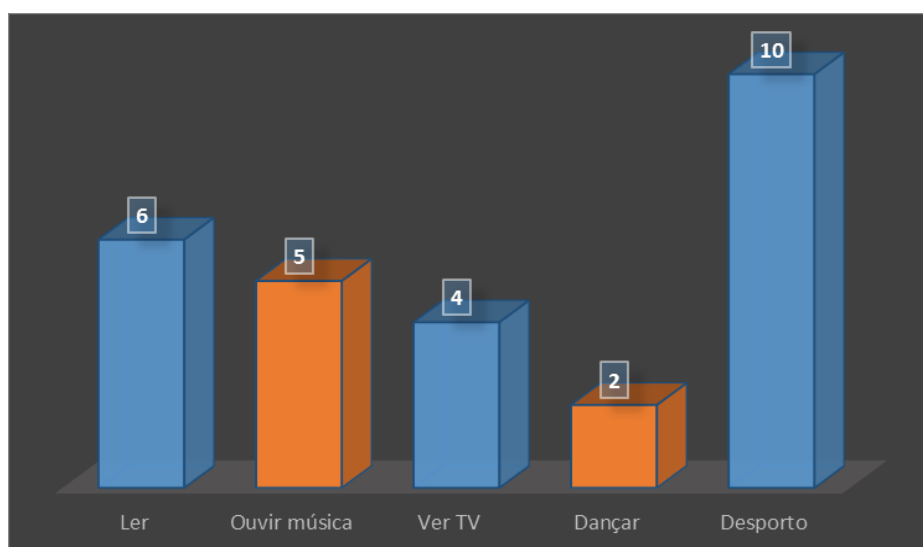


Gráfico 2 – Atividades de tempos livres

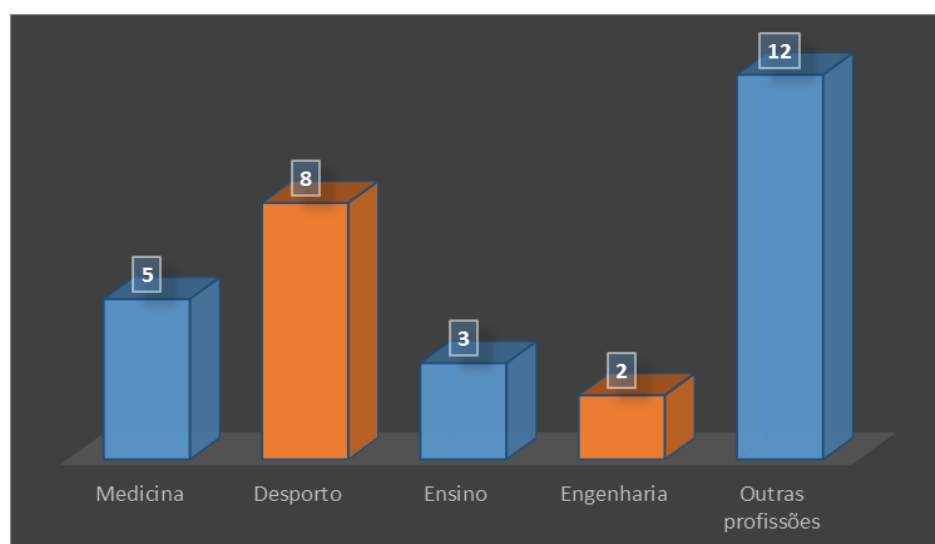


Gráfico 3 – Profissão desejada

Ainda de acordo com as informações disponibilizadas e constantes no Plano de Turma, os aspetos positivos que se destacam neste grupo de alunos são a assiduidade, a pontualidade, a realização dos trabalhos de casa, o estudo regular, o bom comportamento, participação e o respeito e educação pelo *Outro*. No entanto, alguns dos alunos da turma revelam alguns problemas no que respeita à atenção/concentração e à tentativa de estabelecer conversas paralelas, bem como algumas dificuldades nos domínios da expressão oral e escrita, que poderão influenciar o seu processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o Conselho de Turma manifestou a sua preocupação, delineando para estes alunos algumas estratégias e critérios de avaliação com vista a superar as suas dificuldades: apelo a uma maior interação verbal, valorização/reforço positivo das participações orais, rigor e exigência dos elementos do Conselho de Turma no que respeita ao cumprimento de regras de sala de aula, à correção ortográfica, à realização de exercícios práticos, à frequência dos clubes dinamizados na escola, à orientação de alguns alunos na organização das suas aprendizagens e a um maior envolvimento dos alunos nas atividades letivas.

De acordo com as informações apresentadas no questionário que preencheram (anexo 1), verificamos que os dezasseis alunos, ou seja, todos os inquiridos são de nacionalidade portuguesa e todos possuem PLM. Apenas um aluno viveu fora de Portugal, nomeadamente, na Alemanha, por um período de dois anos, tratando-se, assim, de uma realidade muito homogénea no que se refere ao país de origem e à LM.

## **4. Metodologia da investigação**

### **4.1. Tipo de investigação**

No campo educacional, a realidade é multimodal, dinâmica e complexa, uma vez que se situa num determinado contexto histórico-político e socioeconómico, envolvendo valores, crenças e significados não diretamente observáveis e, por isso, de difícil apreensão.

Captar e compreender essa realidade torna-se um desafio exigente e que, dependendo do problema em estudo, dos objetivos a atingir e do próprio investigador, requer uma abordagem adequada.

Pelas suas características, a investigação qualitativa é comumente utilizada em estudos educacionais: como o comportamento humano é influenciado pelo contexto, a fonte direta dos dados deve ser o ambiente natural; o principal agente da recolha de

dados será, preferencialmente, o investigador (muitas vezes um professor), pois o seu entendimento dos dados e do contexto em que foram reunidos determinará a sua análise; os dados recolhidos são, sobretudo, de carácter descritivo, permitindo uma abordagem pormenorizada da realidade; a análise dos dados faz-se por indução (do particular para o geral), não tendo como função verificar uma hipótese; o processo de investigação é tão ou mais importante do que os próprios resultados, pois ao investigador importa, sobretudo, tentar compreender os comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação e do significado que eles atribuem às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

Na verdade, mais do que determinar as causas de problemas, factos ou fenómenos, os principais objetivos da pesquisa qualitativa são a sua identificação, interpretação e compreensão a partir da perspetiva dos sujeitos, permitindo compreender as interações entre pessoas e contextos, identificar e procurar interpretar atitudes, formas de pensar, significados pessoais, perceções, etc.: “o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa [...] observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los.” (Fortin, 2003, p. 22)

As metodologias utilizadas na investigação qualitativa devem, pois, permitir a abordagem dos participantes, no seu ambiente natural, por um observador que lhes seja próximo (um professor, por exemplo) para não lhes causar constrangimentos, dando, assim, origem a dados descritivos que permitam ao investigador compreender e explicar o objeto da investigação.

A questão em estudo, o(s) objetivo(s) a atingir e a posição do próprio investigador determinarão a melhor abordagem a adotar, mas o paradigma interpretativo afigura-se adequado, porque se centra na compreensão da vida social e no significado das ações humanas, aceita o dinamismo e a multiplicidade da realidade educacional e enfatiza a compreensão e a interpretação dessa realidade, preocupando-se em descrever o que é único e particular em cada sujeito: as suas motivações, intenções, valores e crenças (Tenreiro-Vieira, 2000).

Para levar a cabo um trabalho investigativo, há que começar por definir o âmbito do estudo, proceder à respetiva revisão da literatura, formular as questões de investigação, definir a população-alvo, determinar a dimensão da amostra e a técnica de recolha de dados, escolher ou conceber o instrumento de recolha mais adequado, aplicá-lo, trabalhar e interpretar os dados e, por último, tirar as conclusões possíveis (cf. Carmo & Ferreira, 1998).

Para a recolha de informação, existem dois grandes grupos de técnicas: documental e não-documental. O primeiro, como o nome indica, consiste na pesquisa e análise do conteúdo de documentos (escritos ou não-escritos); o segundo implica a observação (de indivíduos ou grupos) e divide-se, *grosso modo*, em observação participante (o investigador envolve-se diretamente com os indivíduos / o grupo que estuda, observando e registando os seus comportamentos e interações) e observação não-participante (o investigador assume uma posição de exterioridade em relação aos indivíduos / ao grupo observado). Os instrumentos mais utilizados neste tipo de observação são os testes e o inquérito por entrevista e por questionário.

No presente trabalho, é usado o inquérito por questionário, com questões abertas (o inquirido exprime-se livremente, utilizando as suas próprias palavras) e fechadas (as respostas são previamente tipificadas e o inquirido opta por uma ou algumas delas), o que acarreta vantagens e inconvenientes: se, por um lado, a informação fornecida através das questões fechadas não é tão rica nem tão vasta, por outro, ela é mais fácil de tratar estatisticamente; já a informação fornecida pelas questões abertas é mais rica, mas o seu tratamento é bastante mais difícil, obrigando a que seja feita uma análise do seu conteúdo.

## **4.2. Instrumentos de recolha de dados**

São vários os métodos e técnicas que permitem a recolha de dados relativos a uma determinada realidade, objeto de investigação. Depois de analisados e interpretados, os dados serão transformados em resultados e conclusões — resposta a questões investigativas previamente colocadas. Segundo Pardal & Correia (1995, p. 48), "as técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista a verificação empírica — confrontação do corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra".

### **4.2.1. Inquérito por questionário**

O objetivo geral de um estudo descritivo é, como já foi referido, analisar e compreender as características / especificidades de pessoas ou grupos / comunidades, avaliando "diversos aspetos, dimensões ou componentes do fenómeno ou fenómenos a investigar" (Vilelas, 2009, p. 122). Segundo o mesmo autor, são vários os procedimentos técnicos que podem usar-se numa investigação descritiva, nomeadamente os inquéritos,

pois “se queremos conhecer algo do comportamento das pessoas, o melhor, o mais direto e o mais simples, é perguntá-lo diretamente a elas. Trata-se, portanto, de requerer informação a um grupo socialmente significativo de pessoas acerca dos problemas em estudo, para logo, mediante uma análise do tipo quantitativo ou qualitativo, retirar as conclusões que correspondem aos dados recolhidos.” (Vilelas, 2009, p. 133).

O inquérito é, pois, uma técnica de recolha de informação que se baseia na aplicação a um determinado número de indivíduos de um conjunto de perguntas estruturadas, segundo uma ordem previamente estabelecida. Pode revestir a forma de entrevista ou de questionário.

A entrevista utiliza a comunicação oral, podendo ser mais ou menos formalizada (diretiva, semidiretiva e não-diretiva), em termos da padronização, da pré-determinação e da ordem pela qual são colocadas as questões.

Neste trabalho, optou-se pelo questionário, uma vez que esta técnica permite uma maior agilização na recolha de informação, através da aplicação de um conjunto de perguntas estruturadas a um determinado número de indivíduos, segundo uma ordem previamente estabelecida. Além disso, o questionário pode ser preenchido pelos próprios inquiridos (administração direta), o que também facilita a recolha de dados, permitindo o anonimato e garantindo “o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas” (Pardal & Lopes, 2011, p. 74).

A maioria das questões do questionário são fechadas, com respostas previamente tipificadas, tendo os inquiridos apenas de optar por uma / algumas delas. Apenas oito são questões abertas, podendo os alunos exprimir-se livremente por palavras próprias.

Como já foi referido, a informação recolhida através de questões fechadas não é muito rica nem vasta, mas o tratamento dos dados é mais fácil, permitindo uma generalização para o universo em estudo. Já no segundo caso, a informação fornecida pelas questões abertas é mais rica, mas o seu tratamento estatístico é mais complexo, possibilitando apenas uma análise de conteúdo.

A fidedignidade da técnica do questionário depende, entre outros fatores, da sua conceção cuidadosa, com especial atenção para o conteúdo e para a formulação das questões a incluir, bem como à sua ordem. Depois, há que ter cuidado na sua aplicação, nomeadamente criando um ambiente de confiança entre os intervenientes, neste caso professor e alunos.

O tratamento dos dados recolhidos (manual ou informático) e a posterior análise dos resultados são igualmente importantes: eles podem comprovar ou não as hipóteses formuladas e constituem a base das conclusões do estudo.

Neste trabalho, adotar-se-á, uma abordagem qualitativa, que não requer “quantificação e medida”, acompanhada da análise quantitativa de alguns dados do questionário.

## **5. Recolha de dados**

Como já foi referido anteriormente, os dados e a informação apresentada, neste segundo capítulo, resultam da aplicação de um questionário a 16 alunos de uma turma do 7.º ano do 3.º CEB, de um Instituto Educativo do centro do país, no ano letivo 2015/2016, mais concretamente no dia 6 de abril de 2016.

Uma vez que sou professor titular da turma, o questionário foi passado numa das minhas aulas da disciplina de Espanhol (LE II). Na sequência de algumas das suas respostas a este questionário, nomeadamente à pergunta número 15, os mesmos 16 alunos desenvolveram ainda um conjunto de atividades que pretendem contribuir para a integração de alunos estrangeiros, promovendo valores como o respeito, a solidariedade, o companheirismo, a tolerância, a cooperação, etc.

O questionário foi elaborado tendo em conta o tema proposto para o presente Relatório, as leituras realizadas para a abordagem do tema e a consulta de outros questionários já implementados.

O questionário foi previamente aplicado numa outra turma do 7.º ano do mesmo instituto, mais precisamente a um conjunto de 10 alunos, cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com o objetivo de testar a sua viabilidade (nomeadamente a natureza das questões e a sua interpretação) e de introduzir alguma correção que pudesse ser necessária.

De uma forma geral, os alunos não sentiram grande dificuldade aquando do seu preenchimento, pelo que o questionário sofreu apenas pequenas alterações na formulação de duas perguntas, de forma a torná-las mais claras, e pude aplicá-lo, posteriormente, aos alunos da turma selecionada para a recolha de dados.

Assim, o questionário definitivo é composto por uma pequena introdução, que apresenta o âmbito de realização do estudo e onde se agradece a colaboração dos alunos, e por dois grupos que serão descritos pormenorizadamente no ponto seguinte deste capítulo.

## 5.1. Questionário

Como foi referido no tópico anterior, este instrumento de recolha de dados, inquérito por questionário, baseou-se nas diversas leituras que realizei para a elaboração deste Relatório, bem como na consulta de outros questionários já implementados, nomeadamente no de Ana Daniela do Carmo Lúcio (2012), aplicado a uma das turmas do 5.º ano do 2.º CEB, no âmbito da sua Prática Pedagógica Supervisionada.

O questionário implementado por mim, no presente ano letivo, foi elaborado a pensar no conjunto de alunos a que iria ser aplicado, tendo em conta as suas características: faixa etária, ano de escolaridade, vivências e experiências pessoais e familiares.

É constituído por um conjunto de perguntas fechadas, com o objetivo de direcionar os alunos para um determinado tipo de resposta, dando-lhes a possibilidade de selecionarem uma ou mais opções, e por algumas perguntas de natureza aberta que lhes permitem exprimir-se livremente por palavras próprias, podendo ainda fundamentar as suas opiniões.

As duas partes que integram este questionário são formadas por um conjunto de 17 questões, com as respetivas alíneas, que pretendem dar resposta às questões investigativas.

Com a primeira parte — Identificação do Aluno — pretende-se fazer a caracterização do universo estudado. Assim, nas nove primeiras questões, os alunos apresentam elementos relativos à sua idade e nacionalidade, ao seu género, à sua língua materna, às línguas que aprendem na escola e/ou fora do espaço escolar, aos seus familiares e respetivas origens, ao seu contacto com familiares que vivem ou viveram num outro país, bem como à língua de comunicação utilizada e aos amigos que têm outra nacionalidade e que convivem com eles, ao tipo de experiência e atividades que desenvolvem em conjunto.

Nesta primeira parte, os alunos são ainda inquiridos da sua possível residência fora de Portugal (questão número 7), permitindo, desta forma, saber durante quanto tempo e em que países viveram, dando-lhes também oportunidade de falar um pouco sobre a sua experiência, positiva e/ou negativa, fundamentando.

A segunda parte do questionário — Eu e o *Outro* — diz respeito aos diversos olhares que esses jovens têm em relação a hipotéticos alunos estrangeiros, nomeadamente oriundos de países *hispanohablantes*. Esta escolha prende-se com o facto de este projeto ter sido concebido e estar enquadrado no âmbito da língua espanhola, pois, por um lado, visa a profissionalização do seu autor (como docente de Espanhol) e, por outro, desenvolve-se numa turma de Espanhol LE II, onde se lecionam

muitos dos conteúdos que lhe serviram de base. Para isso, os alunos inquiridos foram desafiados a escolher dois novos colegas fictícios que chegariam a Portugal, oriundos de países *hispanohablantes*, e seriam inseridos na turma, facultando-lhes o elenco de todos esses países e pedindo-lhes que justifiquem as suas escolhas (questão 10). Pedimos também aos alunos a sua opinião acerca do acolhimento desses colegas, nomeadamente de quem melhor os poderia receber na escola (pergunta 11), da sua aceitação pelos próprios inquiridos (pergunta 12) e da sua disposição para os terem como colegas de carteira (pergunta 13), devendo sempre justificar as suas opções, manifestando, assim, livremente as suas opiniões sobre o acolhimento / integração dos hipotéticos colegas.

Uma vez que é fundamental saber qual é a perceção dos alunos em relação a esses colegas fictícios, é-lhes pedido que apresentem três aspetos que pudessem caracterizar um dos colegas (questão 14). A pergunta número 15 visa saber se os inquiridos estariam dispostos a ajudá-lo na sua integração e em que aspetos da vida pessoal / escolar, o que permitirá aos alunos desenvolver um conjunto de atividades que possam promover a integração dos alunos estrangeiros.

Outra questão importante (número 16) prende-se com os valores que os alunos consideram essenciais e que contribuem positivamente para a integração deste colega não nativo. Para terminar o questionário, é imperativo conhecer a opinião global que os inquiridos têm, no que diz respeito ao acolhimento e integração destes novos alunos na escola. Para isso, na questão 17, pede-se que reflitam um pouco sobre as questões e opções apresentadas ao longo do questionário e completem uma afirmação com um dos adjetivos fornecidos em rodapé, pensando ainda num outro, à sua escolha, que traduza adequadamente a sua maneira de sentir e pensar.

## **5.2. Atividades**

As “atividades são consideradas como parte integrante da responsabilidade de uma escola, para proporcionar uma educação equilibrada (...)”.

Shulruf & Tolley (2008), citado por Cunha (2013, p. 4)

Promover e desenvolver na escola atividades de natureza extracurricular constitui um aspeto fundamental para a motivação dos alunos no seu processo de ensino



aprendizagem, pois “amplia os horizontes das relações educativas, especialmente para os adolescentes” (Quintanilha, 2011), uma vez que ensinar é promover encontros.

As atividades que a seguir se apresentam, ***Ensinar é Promover Encontros*** (Anexo 2), foram pensadas para dar resposta à integração de alunos estrangeiros que viessem a integrar a turma do 7º ano (já referida), tendo-lhes sido, por isso, atribuídos títulos em português e em espanhol.

Assim, as atividades pretendem:

- valorizar a diversidade linguística e cultural do nosso país;
- sensibilizar e consciencializar os alunos para a diversidade linguística e cultural existente na escola, enquanto espaço privilegiado de diversidade;
- promover, na escola, as línguas e as culturas de herança;
- revelar e partilhar vivências, experiências e dificuldades de integração de alunos provenientes de outros países;
- contribuir para o enriquecimento da diversidade linguística e cultural dos alunos, dando-lhes a conhecer vários aspetos culturais e linguísticos de outros países, nomeadamente dos *hispanohablantes*;
- fazer da sala de aula “um laboratório / uma viagem linguística e cultural”, proporcionando aos alunos a possibilidade de:
  - ✓ contrastar vocabulário em português/espanhol
  - ✓ contactar com algumas tradições dos países *hispanohablantes*
  - ✓ conhecer os monumentos, os espaços, a gastronomia e a música de Portugal e Espanha;
- divulgar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, através de uma exposição aberta à comunidade educativa.

Com a atividade inicial — *Novos amigos, novos desafios* —, pretende-se sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural. Com a visualização de um vídeo apresentado no Seminário de Políticas Sociais da FAC I - Campinas pelo grupo de Políticas em Educação e Cultura, tendo como pano de fundo a música “Siamo Noi”, de Laura Pausini, os alunos podem identificar frases/palavras/imagens que os motivem para o tema, explorando/comentando algumas frases/ideias do vídeo. Através da visualização de algumas imagens ilustrativas, os alunos podem ainda fazer breves comentários às mesmas, explorando-as, ficando, assim, mais motivados e sensibilizados para a temática. Desta forma, introduz-se o tema, sensibilizando e motivando os alunos para a questão da diversidade linguística e cultural, bem como para as atividades a desenvolver.

Uma vez familiarizados com o tema, na atividade seguinte — *Aprender novas palavras é divertido* — os alunos elaboram recursos didáticos com o objetivo de integrar os colegas estrangeiros (*hispanohablantes*), permitindo-lhes um primeiro contacto com a língua portuguesa. Os alunos elaboram vários painéis informativos e balões de fala em português e espanhol com expressões de saudação e despedida, apresentação, nomes de estações e meses do ano, dias da semana, vocabulário relativo à rotina diária, às disciplinas e aos objetos escolares. Desta forma, os alunos estrangeiros começam a adquirir vocabulário português, valorizando simultaneamente a sua língua de herança.

Outra das atividades — *¡Falsos, pero amigos!* — prende-se, como o nome indica, com o tema dos “falsos amigos”. Em primeiro lugar, os alunos visualizam um pequeno vídeo — *Médico Cubano* (<https://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E>) — alusivo a esta temática, que permite a seleção de algumas palavras existentes nas duas línguas, contrastando o significado entre elas e permitindo aos alunos o contacto com realidades linguísticas diferentes. A partir da visualização deste vídeo, elaboram-se cartazes relativos aos “falsos amigos” com imagens e respetivas palavras em português e espanhol.

Além de dar a conhecer a língua espanhola a toda a comunidade escolar, manifestando as diferenças linguísticas com o português, a atividade *Me siento en casa* pretende também valorizar a língua de herança dos alunos estrangeiros, facilitando a sua integração. Para os ajudar, os alunos da turma escrevem pequenos dísticos em espanhol relativos aos diferentes serviços e espaços escolares. Desta forma os colegas *hispanohablantes* sentem-se mais apoiados, podendo circular na escola mais à vontade e encontrar todos os espaços facilmente, além de assimilarem os respetivos nomes em português.

As últimas atividades a desenvolver no âmbito das aulas de Espanhol são relativas às culturas portuguesa e espanhola. Na atividade *Cultura y Tradiciones... ¡Qué guay!*, os alunos selecionam duas cidades portuguesas (Coimbra e Lisboa) e um dos países *hispanohablantes* (Espanha) e, em grupo, elaboram pequenos trabalhos em cartolina (posteriormente apresentados à comunidade escolar, através de uma exposição num dos espaços da escola), onde apresentam aspetos culturais dos dois países: monumentos, desportos, personalidades, gastronomia e festas (anexo 6).

Como já foi referido, estas atividades e pequenos recursos visam promover a valorização do *Outro* na escola, tornando-a um espaço privilegiado de diversidade linguística e cultural.

## **6. Síntese**

Neste capítulo, apresentou-se a estrutura metodológica aplicada ao estudo, abordando-se os seus objetivos e finalidades, bem como as atividades que contribuem para dar resposta às questões investigativas estabelecidas.

Procedeu-se à apresentação e caracterização dos sujeitos em estudo, definiram-se as orientações metodológicas adotadas para a recolha de dados, bem como o instrumento aplicado — o questionário.

**CAPÍTULO III**

**ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

## 1. Introdução

Com a análise de dados, baseada no(s) olhar(es) dos inquiridos sobre a cultura e a língua dos colegas não nativos, procurar-se-á saber do contacto dos alunos com línguas estrangeiras, perceber a sua receptividade e conhecer as suas preferências em relação à proveniência dos eventuais colegas *hispanohablantes* e perspetivar o seu acolhimento pela comunidade escolar.

Além disso, através da análise de dados, compreender-se-á a disponibilidade dos alunos para apoiar os novos colegas no seu processo de integração, bem como o reconhecimento dos valores essenciais para sua a inclusão.

## 2. Análise e interpretação de dados

Os alunos responderam ao questionário numa das aulas de Espanhol, após o que o professor procedeu à sua leitura atenta, a fim de melhor poder organizar e analisar os dados recolhidos e, assim, atingir os objetivos definidos para este trabalho e dar resposta às questões de investigação.

Os dados recolhidos foram trabalhados no programa Folha de Cálculo - Microsoft Excel e em SPSS. Para facilitar a sua análise, os dados foram distribuídos por três categorias apresentadas na tabela:

| CATEGORIAS DE ANÁLISE     | TÓPICOS   | QUESTIONÁRIO  |
|---------------------------|---|---|
| Caracterização dos alunos | <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Idade</li><li>✓ Género</li><li>✓ Nacionalidade</li><li>✓ Língua Materna</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Idade</i></li><li>• <i>Género</i></li><li>• <i>Nacionalidade</i></li><li>• <i>Qual é a tua língua materna?</i></li><li>• <i>Viveste sempre em Portugal?(...)</i></li></ul> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Contacto com línguas estrangeiras</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola</li> <li>✓ Família</li> <li>✓ Amigos</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Para além do Português, que línguas aprendeste na Escola?</i></li> <li>• <i>Aprendeste alguma língua estrangeira fora da Escola?</i></li> <li>• <i>Tens familiares a viver no estrangeiro? (...)</i></li> <li>• <i>Em que línguas comunicas com eles? (...)</i></li> <li>• <i>Tens amigos de outras nacionalidades? (...)</i></li> <li>• <i>Em que línguas comunicas com eles? (...)</i></li> <li>• <i>Que atividades desenvolves com eles? (...)</i></li> </ul>  |
| <b>Relação Eu e o Outro hispanohablante</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perceção da diversidade linguística e cultural</li> <li>✓ Integração linguística e cultural</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Imagina que chegam à Escola dois alunos hispanohablantes que nunca estiveram em Portugal. De que país gostavas que fossem esses alunos? Justifica as tuas escolhas. (...)</i></li> <li>• <i>Escolhe um dos teus novos colegas e refere três possíveis aspetos que o caracterizem.</i></li> <li>• <i>Na tua opinião quem acolheria melhor estes teus novos colegas?</i></li> <li>• <i>E tu? Aceitarias bem estes novos colegas?</i></li> <li>• <i>(...) estarias disposto a ajudá-los na sua integração?</i></li> <li>• <i>Indica os valores que consideres essenciais para a sua integração. (...)</i></li> </ul> |

Tabela 1 – Categorias de análise de dados

Os dados são apresentados em gráficos de barras com rótulos de frequência absoluta e respetiva legenda, como o objetivo de facilitar e agilizar a leitura da análise levada a cabo.

As questões 1 a 4 são relativas à **caracterização dos alunos** — seis rapazes e dez raparigas (cf. gráfico 1). Verifica-se que a sua média de idades é de 12,3 anos, sendo que onze têm 12 anos e cinco, 13 anos.

Todos os inquiridos são de nacionalidade portuguesa e têm o português como língua materna.

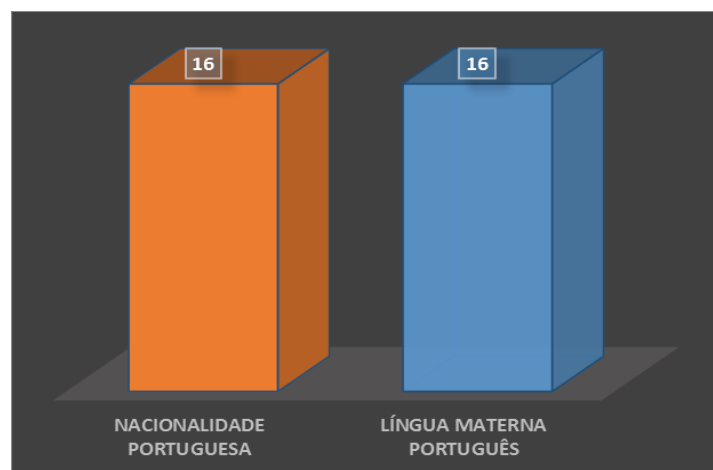


Gráfico 4 – Nacionalidade e língua materna dos inquiridos

As questões 5 a 9 pretende aquilatar do **contacto** dos inquiridos **com línguas estrangeiras**, tanto em contexto escolar como no seio da família e no convívio com os amigos.

Verificou-se que todos os alunos tiveram Inglês como LE I (desde o 2.º ciclo) e Espanhol como LE II, no 3.º ciclo. Cinco dos dezasseis jovens referiram ter aprendido outras línguas fora da Escola: quatro alunos, o francês; uma aluna, o alemão.

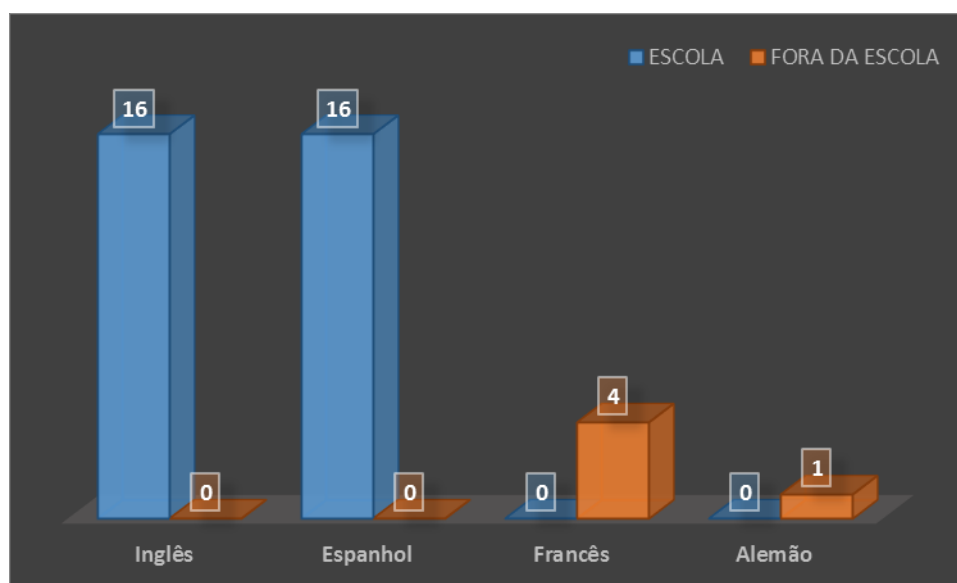


Gráfico 5 – Contacto com línguas estrangeiras: na escola e fora do ambiente escolar

Verifica-se que todos os alunos conhecem o Inglês, podendo depreender-se que se trata de uma língua fundamental para o contacto com estrangeiros (em viagem ou quando abordados por turistas), para o uso de ferramentas informáticas (consulta de *sites*, jogos, vídeos...) ou para a fruição de produtos culturais (cinema, música...).

Quanto à importância do contacto com o Francês e o Alemão, possivelmente fica a dever-se ao facto de, desde os anos 60 do século passado, a nossa imigração se ter, predominantemente, dirigido a países francófonos e germanófonos, onde muitos alunos têm família.

Do universo dos dezasseis alunos, quinze viveram sempre em Portugal e apenas uma aluna refere ter vivido na Alemanha, durante dois anos.

A aluna considera esta experiência muito positiva, na medida em que lhe proporcionou o contacto com a cultura alemã e lhe permitiu aprender a língua, aspetos que entende serem muito enriquecedores e uma mais-valia também em termos sociais e, sobretudo, familiares. Terá feito novos amigos e terá conseguido contactar mais facilmente com os familiares que residem na Alemanha.

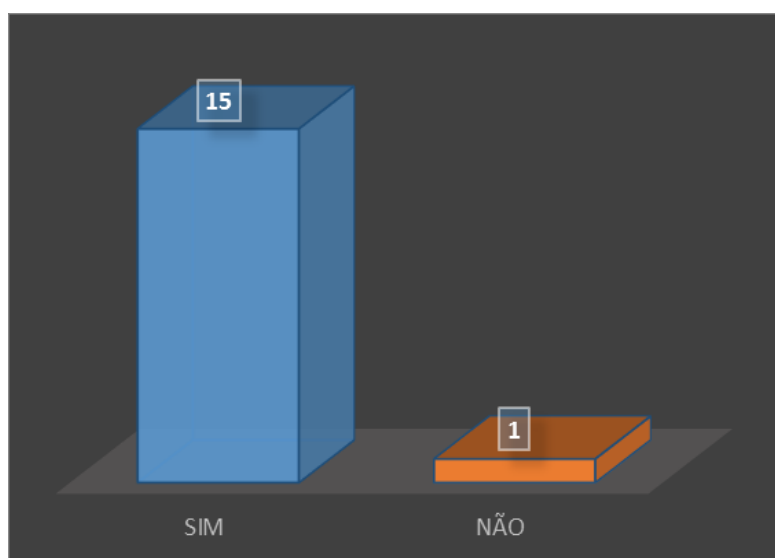


Gráfico 6 – Alunos que viveram sempre em Portugal

Doze dos alunos inquiridos referem ter familiares a residir no estrangeiro, o que reforça a importância que o conhecimento das referidas línguas estrangeiras pode ter para eles e da sua vontade e interesse em aprendê-las.



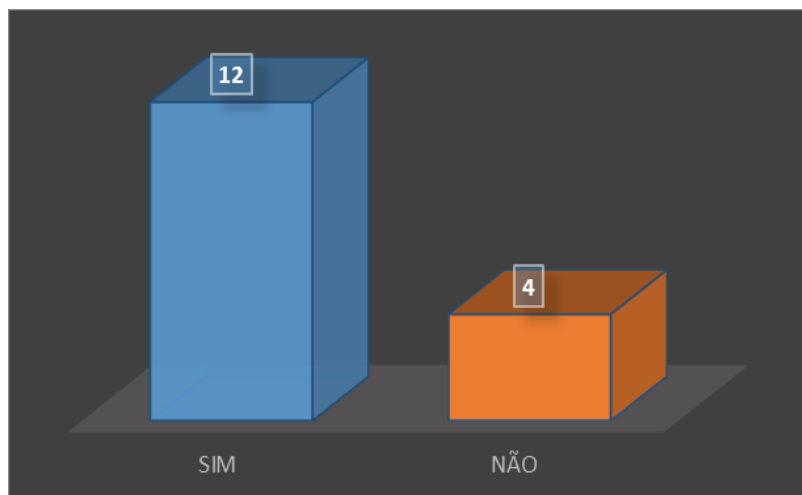


Gráfico 7 – Alunos com familiares a residir no estrangeiro

Do conjunto desses doze alunos, cinco têm familiares a residir apenas num país estrangeiro; dois referem ter família em 3 países; quatro, em 2 países; e um aluno em 4 países.

Dos países mencionados destacam-se a França, o Brasil, Angola, o Canadá e a Suíça, havendo ainda a registar, apenas com três ocorrências, a Inglaterra e os Estados Unidos (Alasca e Havai).

Estes são ou foram, de facto, destinos privilegiados de imigração, desde o século XIX, onde se mantêm muitas comunidades portuguesas de segunda e terceira gerações.

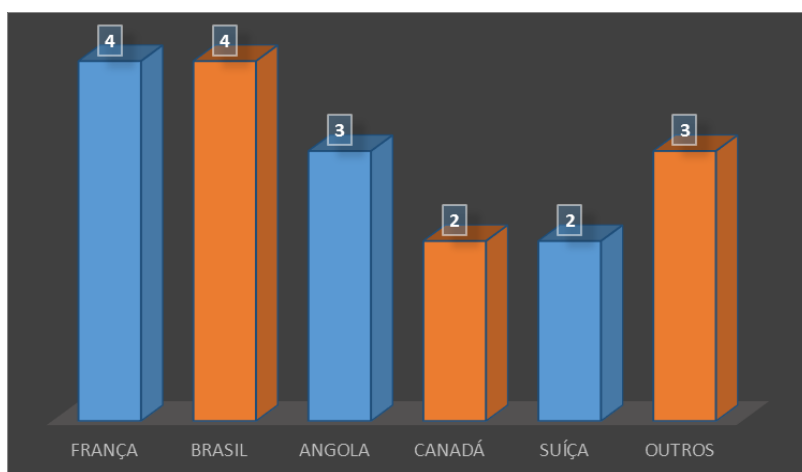


Gráfico 8 – Países onde residem os familiares dos alunos

A maior parte dos familiares que vivem no estrangeiro são primos (onze) e tios (oito) destes alunos, sendo ainda de referir padrinhos (dois) e avós/bisavô (um), fruto das vagas migratórias ocorridas no século passado, sobretudo por motivos socioeconómicos, nomeadamente a falta de trabalho, mas também políticos.

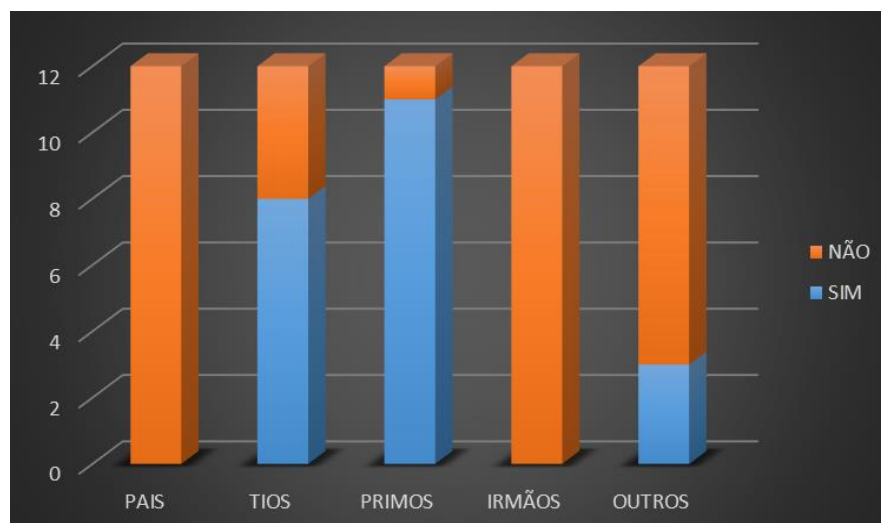


Gráfico 9 – Relação de parentesco com familiares residentes no estrangeiro

Verifica-se que a maioria dos alunos se relaciona com esses familiares e que apenas dois não mantêm qualquer tipo de contacto com eles.

Pode depreender-se que a manutenção destes laços, além de poder ser entendida como um traço do carácter nacional, se ficará a dever também à facilidade com que atualmente a comunicação se estabelece, através das novas tecnologias.

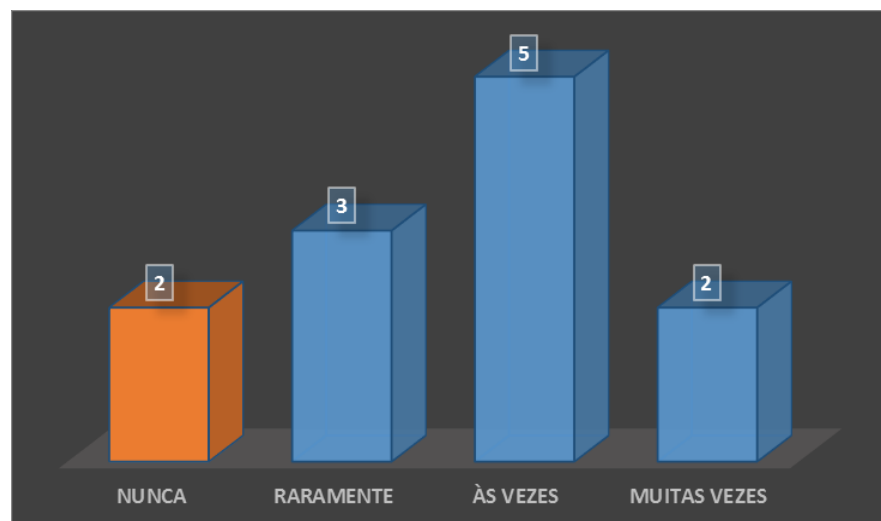


Gráfico 10 – Contacto com familiares residentes no estrangeiro

A maioria dos alunos utiliza a sua língua materna para comunicar com os familiares que vivem fora do país, havendo apenas duas alunas que referiram que, além da sua língua materna, usam o francês e o inglês para manter esses contactos, uma vez que são as línguas usadas nos países onde esses familiares se encontram.

Oito dos alunos referem que compartilham experiências com esses familiares, a maioria delas relacionadas com a língua e com a cultura dos respetivos países, bem com o desporto e a gastronomia. Há ainda referência à troca de experiências no âmbito do trabalho, da saúde e do bem-estar, partilha certamente facilitada pelo uso das novas ferramentas de comunicação, o que é muito enriquecedor para os alunos.

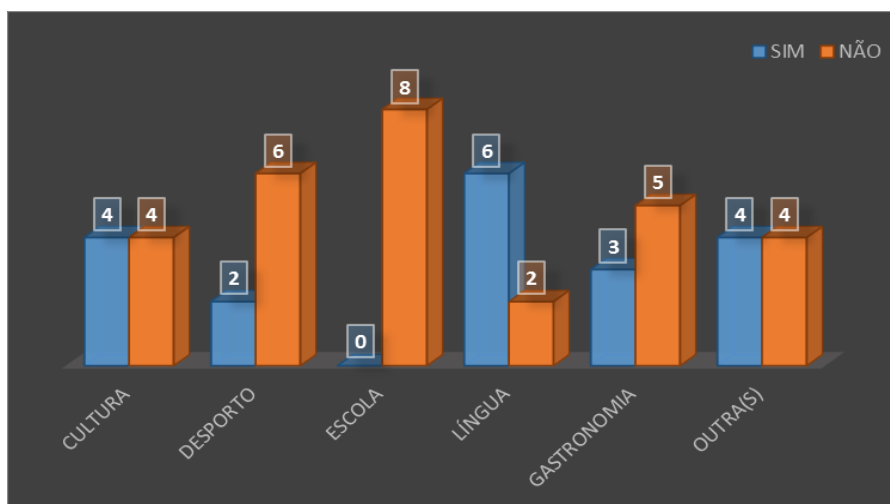


Gráfico 11 – Partilha de experiências com os familiares residentes no estrangeiro

Relativamente às amizades, onze dos dezasseis alunos referem ter amigos de outras nacionalidades. Do conjunto das nacionalidades referidas pelos inquiridos, destacam-se os amigos ucranianos, brasileiros, franceses, angolanos e cabo-verdianos, além de outros três de nacionalidade alemã e inglesa, o que confirma que Portugal não é apenas um país de emigrantes, mas tem sido exemplar no acolhimento prestado aos imigrantes (mais recentemente aos refugiados).

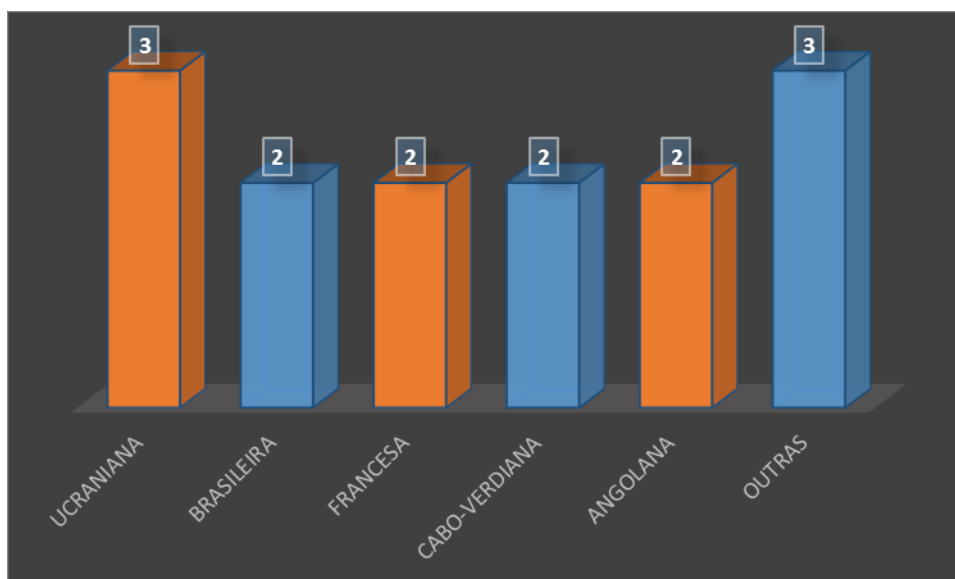


Gráfico 12 – Nacionalidades dos amigos estrangeiros

Nove destes onze alunos referem que convivem frequentemente com esses seus amigos e que, habitualmente, comunicam entre si em português, o que significa que o uso da língua materna dos inquiridos é predominante, talvez porque o contexto onde ocorre a comunicação é a sociedade portuguesa.

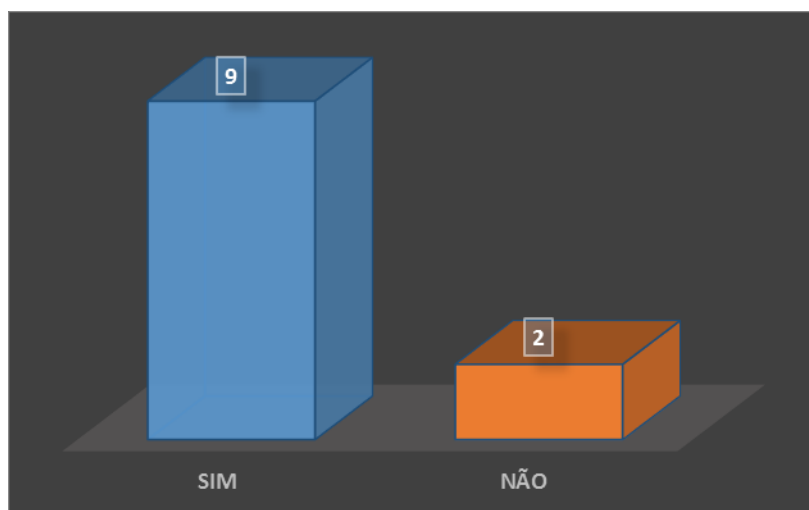


Gráfico 13 – Alunos que convivem frequentemente com os amigos estrangeiros

A maioria dos alunos que convive frequentemente com amigos estrangeiros desenvolve com eles atividades de natureza, destacando-se: passear, praticar desporto e ouvir música. Além disso, há ainda a referir a ida ao cinema, a partilha e troca de experiências, bem como a simples “conversa”. Todas estas atividades são, como é sabido, próprias dos jovens e muito do seu agrado.

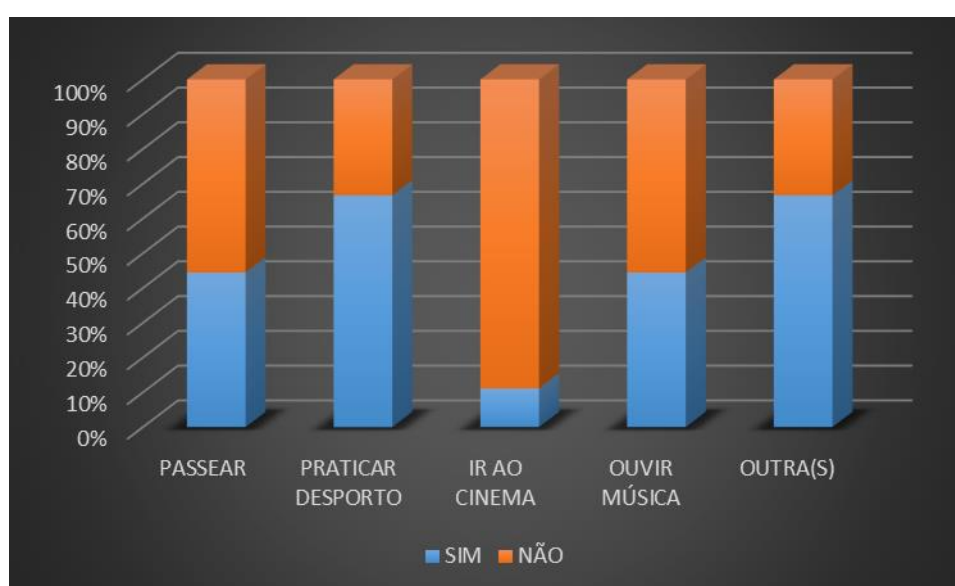


Gráfico 14 – Atividades desenvolvidas com os amigos estrangeiros

Oito dos nove alunos que convivem frequentemente com amigos estrangeiros referem que os apresentam a outras pessoas — a amigos e familiares, nomeadamente a primos e a tios.

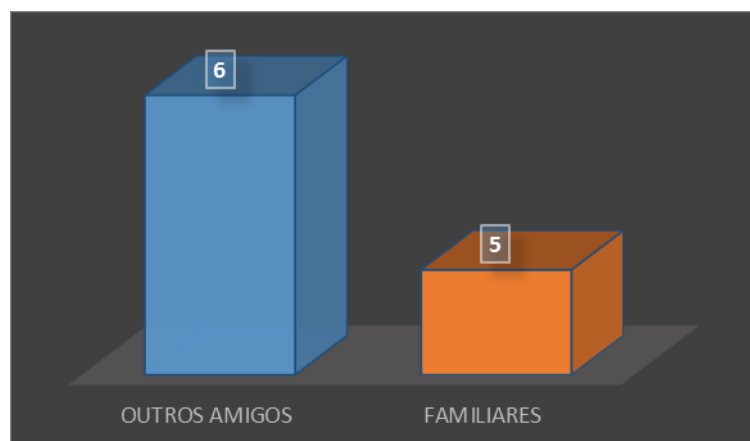


Gráfico 15 – Pessoas a quem os alunos apresentam os amigos estrangeiros

O aluno que respondeu negativamente justifica: “*não é meu amigo ainda, por isso não o apresento*” (A16). Depreende-se que o facto de não o apresentar não pode ser entendido como um sinal de não-aceitação, mas apenas ao facto de ainda não o conhecer suficientemente bem, a ponto de estabelecer uma relação mais próxima.

Os alunos que referiram não ter amigos estrangeiros disseram que gostariam de se relacionar com espanhóis, ingleses, americanos, japoneses e escoceses. Esta seleção poderá ser explicada pelo conhecimento e estudo do espanhol e do inglês e, no caso dos japoneses, pelo exotismo do país, da sua língua e da sua cultura.

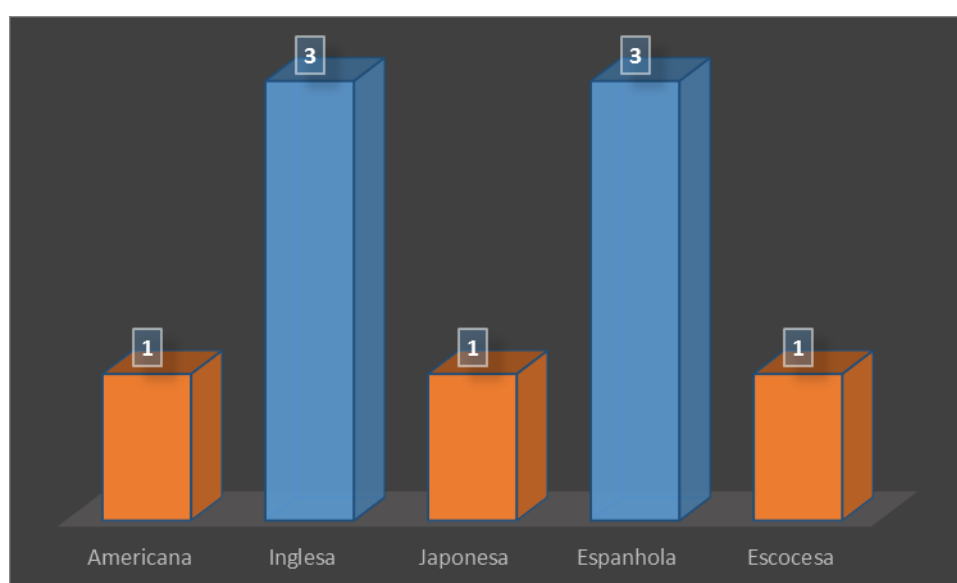


Gráfico 16 – Nacionalidades de eventuais amigos estrangeiros

Para justificarem as suas preferências, estes alunos salientaram a importância de partilhar experiências e conhecimentos culturais e linguísticos (o vocabulário), a motivação/vontade de conhecer esses países e a sua vida quotidiana, pois já tomaram contacto com estas realidades através dos meios de comunicação social. Além disso, alguns referiram o facto de alguns familiares conhecerem países estrangeiros:

*“Eu escolhi estas nacionalidades porque gosto dos países e das respetivas culturas, sobretudo a nacionalidade japonesa, pois o meu pai esteve no Japão e gostou muito da experiência.”* (A6)

*“Porque gostava de aprender um pouco sobre essas culturas e a sua língua.”* (A11)

*“Eu gosto de conhecer diversas línguas e culturas para ficar a saber mais acerca de outros países e costumes.”* (A15)

*“Escolhi estas nacionalidades, visto que assim poderia conhecer novas palavras das disciplinas estrangeiras que estudo.”* (A13)

Os inquiridos referiram que comunicariam com esses eventuais amigos, sobretudo, em português, tendo, no entanto, dois dos alunos indicado que também usariam o inglês e três, o espanhol — línguas estrangeiras aprendidas na Escola.

Os alunos acrescentaram que desenvolveriam com os esses amigos atividades que estivessem ao serviço da valorização do nosso país como, por exemplo, passear e levá-los a visitar “lugares bonitos” e “monumentos importantes e emblemáticos” da História nacional. Além disso, referiram a prática desportiva, o ouvir música e as idas ao cinema — atividades de cariz cultural, próprias desta faixa etária e que levam ao conhecimento, interação e aproximação entre os sujeitos.

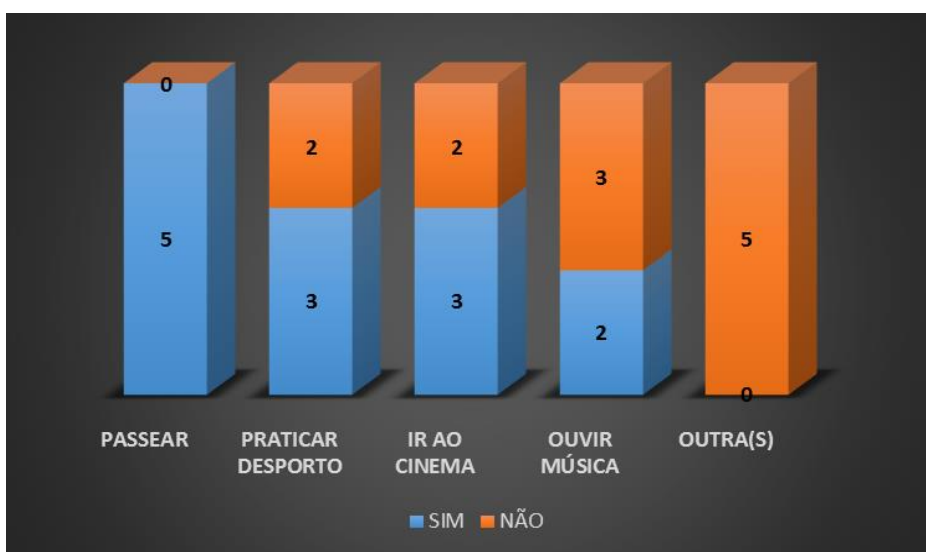


Gráfico 17 – Atividades que desenvolveriam com os amigos estrangeiros

O escopo das questões 10 a 17 é um melhor conhecimento da **relação eu e o Outro (*hispanohablante*)**.

Assim, começou por se pedir aos inquiridos que imaginassem que dois alunos *hispanohablantes* seriam inseridos na turma e nunca tinham estado em Portugal. Perguntou-se-lhes de que países gostariam que fossem esses alunos, devendo indicar apenas duas preferências.

Verificou-se que as preferências dos alunos recaíram no México, na Argentina, na Espanha, na Venezuela, na Colômbia e no Peru.

Presume-se que à seleção destes países não será alheio o facto de os jovens terem, possivelmente, referências de carácter cultural, social, entre outras, com as quais contactam através dos meios de comunicação.

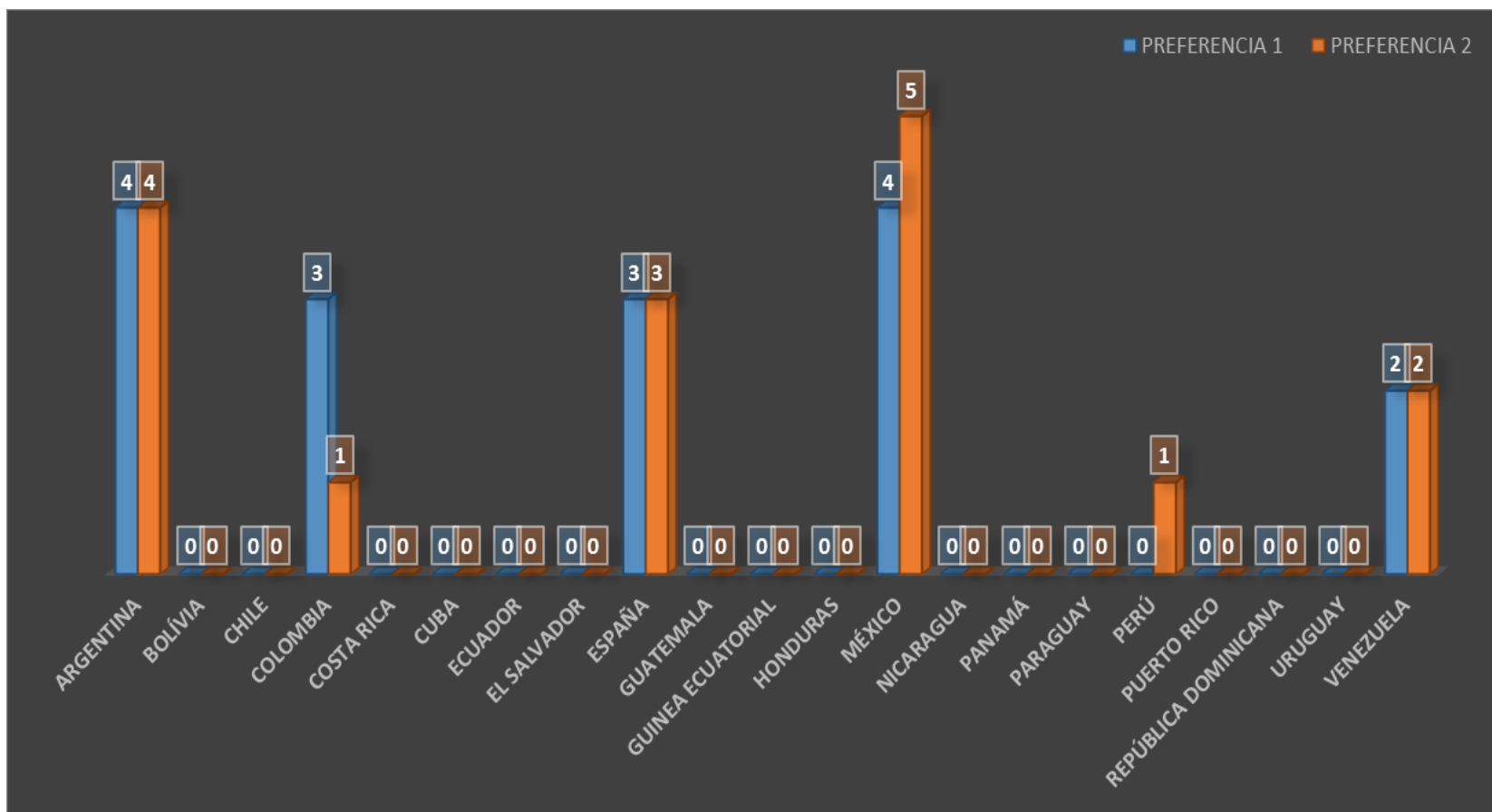


Gráfico 18 – Países *hispanohablantes* seleccionados pelos alunos



Todos dão primazia ao conhecimento da cultura do *Outro*, sendo também muito motivados pelo conhecimento dos países e pela aprendizagem de novas palavras/expressões. Outros fatores de interesse seriam o desporto e as personalidades famosas oriundas dos países apontados, reforçando-se, uma vez mais, a ideia de que as modernas formas de comunicar em muito facilitaram a aproximação entre povos e culturas:

*“Eu escolhi estes países [Colômbia e Argentina] porque são países onde se joga muito futebol.” (A2)*

*“Escolhi estes dois países [Colômbia e México] pois gostaria de saber sobre eles, sobre a sua gastronomia, cultura e desporto. Adorava ir à Colômbia, pois a Shakira é de lá e eu sou fã dela. (A4)*

*“Escolhi aqueles dois países [Colômbia e Argentina] pois gostaria de conhecer melhor a sua cultura e gastronomia.” (A14)*

*“Eu escolhi aqueles dois países [Argentina e México] pois sempre tive curiosidade em conhecer os seus costumes e tradições. Já vi séries/filmes que são gravados lá e fiquei ainda mais entusiasmada por saber mais. (A15)*

Inquiridos sobre quem acolheria melhor esses novos colegas, verificou-se que as opções recaíram nos colegas de turma e nos professores.

A maioria entende que a convivência entre os alunos estrangeiros e os colegas da turma estaria assegurada e que os professores se disponibilizariam para lhes prestar todo o apoio, pelo que rapidamente se sentiriam integrados por alunos e professores:

*“Os professores são muito acolhedores, preocupam-se com os alunos e são capazes de os ajudar muito.” (A4)*

*“Já tivemos um colega que vinha de longe e a turma acolheu-o muito bem e os professores também contribuíram positivamente.” (A11)*

*“Escolhi os professores e os alunos porque na minha turma somos muito solidários e os professores estão sempre dispostos a ajudar.” (A13)*

*“Escolhi os professores, porque são mais velhos e reagem logo bem. Escolhi os colegas de turma, porque a minha turma é muito simpática e tenho a certeza que acolhia os novos colegas muito bem.” (A14)*

*“Eu penso que os professores e colegas de turma aceitariam melhor os novos colegas, pois teriam mais contacto com eles e seriam muito mais compreensivos.” (A15)*

São, portanto, de salientar traços que tão bem nos definem, como a capacidade de acolhimento, a simpatia, a solidariedade e a compreensão.

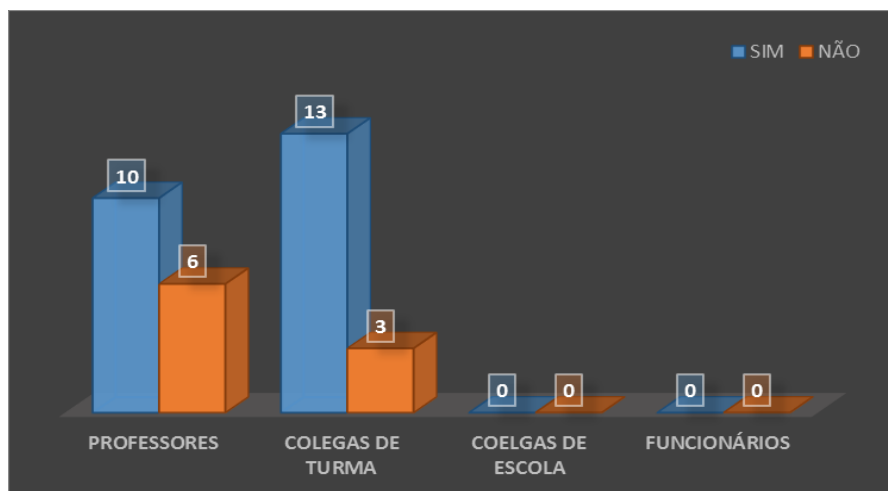


Gráfico 19 – Pessoas que melhor acolheriam os alunos estrangeiros

Os dezasseis alunos, sem exceção, referiram que aceitariam bem estes novos colegas na turma. As razões apontadas pelos inquiridos prendem-se com a amizade e a empatia geradas, o desejo de inclusão e de partilha de experiências e o facto de a turma ficar mais diversificada linguística e culturalmente:

*“Sim, porque era mais um elemento na turma com que podíamos brincar, estudar e fazer novas amizades.” (A1)*

*“Porque para uma pessoa nova é essencial aceitá-la bem para se integrar na turma.” (A5)*

*“Porque, independentemente da nacionalidade, todos devem ser respeitados.” (A6)*

*“Sim, porque (...) os meus colegas de turma e eu gostaríamos muito de o ajudar, tentar comunicar com ele e ensinar-lhe alguma coisa em português.” (A8)*

Apesar disso, apenas doze gostariam de os ter como colegas de carteira. As razões apontadas pelos quatro alunos que responderam negativamente prendem-se com o facto de gostarem de estar sozinhos (três alunos) e de não quererem mudar de colega de carteira (um aluno). Talvez pela sua personalidade, não se sintam suficientemente à vontade para, num primeiro momento, estabelecerem, em contexto de sala de aula, uma relação tão próxima com um colega que acabaram de conhecer, ou sintam necessidade de se estar sozinhos na carteira, para melhor se concentrarem nas atividades letivas.

Julgamos que esta atitude não significa uma rejeição ao contacto com o *Outro*, mas apenas uma forma de ser e estar.

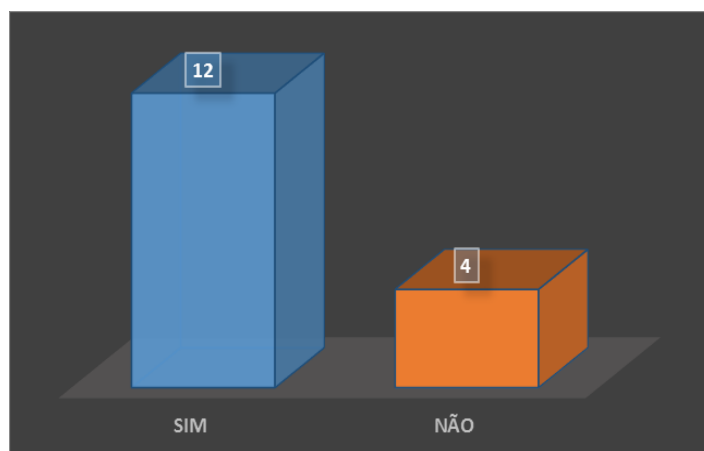


Gráfico 20 – Alunos que gostariam de ter estrangeiros como colegas de carteira

Os doze alunos veem vantagens em ter um estrangeiro como colega de carteira: o apoio mútuo (cinco alunos), os conhecimentos e aprendizagens que poderiam fazer (quatro alunos), a amizade (dois alunos) e a comunicação que estabeleceriam (um aluno):

*“Estando na mesma atenta à aula, poderia falar um pouco com ele, podendo nos tornar os melhores amigos.”* (A4)

*“Podia perguntar mais coisas e saber mais sobre a sua cultura.”* (A12)

*“Eu gostava, pois se ele precisasse de ajuda eu gostaria muito de o ajudar no que pudesse. Eu gosto muito de ajudar os outros.”* (A15)

Mais uma vez, se salienta a vontade de a maioria estabelecer novas amizades, de conhecer a cultura e a língua do *Outro* e de ter novas experiências, reforçadas pela predisposição para ajudar.

Depois solicitou-se aos inquiridos que escolhessem um dos novos colegas estrangeiros e que indicassem três aspetos que o caracterizassem.

Catorze alunos optaram pelo colega cuja nacionalidade tinham indicado anteriormente como primeira preferência e dois optaram pela sua segunda preferência.

Relativamente às características valorizadas, destacam-se: ser divertido (treze alunos), simpático (nove alunos), inteligente (cinco alunos) e comunicativo (cinco alunos). Depois, são valorizadas as suas características étnicas, por exemplo, a pele morena e os

olhos escuros (quatro alunos) e a sua vestimenta, nomeadamente o chapéu e o poncho mexicano (dois alunos), bem como o facto de serem desportistas, característica associada aos jogadores de futebol (dois alunos), altos (dois alunos), leais (dois alunos), bonitos (um aluno), interessantes (1 aluno) e de falarem alto (1 aluno), estereótipos que, pelos vistos, os alunos associam a personalidades destes países, sem que tenham, necessariamente, uma conotação negativa.

Quanto à ajuda na sua integração, todos se revelaram, de alguma forma, disponíveis. Dezasseis prontificaram-se a mostrar-lhe os diversos espaços da Escola e a apresentá-lo a colegas/amigos, quinze dispuseram-se a ensinar-lhe vocabulário do dia a dia, bem como aspetos diversos da cultura/tradição portuguesa, doze manifestaram vontade de o integrar nas suas atividades desportivas e onze, de lhe ensinar os “falsos amigos”.

Depreende-se daqui a motivação e a disponibilidade para apoiar o novo colega, bem como o prazer e o orgulho de dar a conhecer a língua e a cultura portuguesas, desenvolvendo atividades que vão ao encontro dos gostos de todos os jovens em geral.

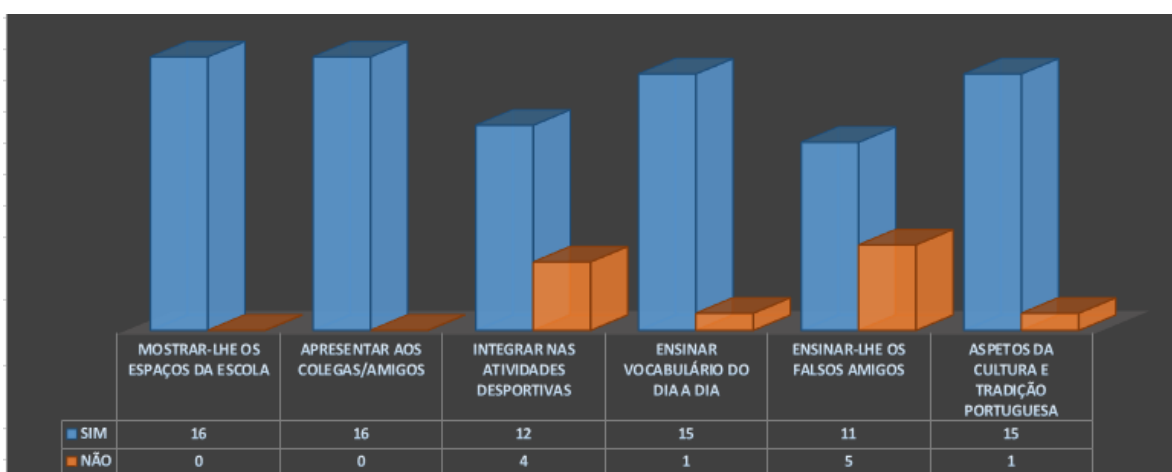


Gráfico 21 – Contribuição dos alunos para a integração do colega estrangeiro

Os valores considerados essenciais para a integração do colega estrangeiro foram o respeito e o companheirismo (dezasseis alunos), a aceitação (quinze alunos), a solidariedade e a partilha (catorze alunos), a cooperação (doze alunos), a tolerância (onze alunos). Outros valores apontados por três alunos foram a lealdade, a humildade e a serenidade.

Constata-se que, felizmente, os alunos estão conscientes da importância destes valores e que os têm vindo a interiorizar ao longo da sua ainda curta vida. Ao

reconhecerem, em si, estes valores, estão a consolidar a sua cidadania e a contribuir para a formação integral de outros jovens.

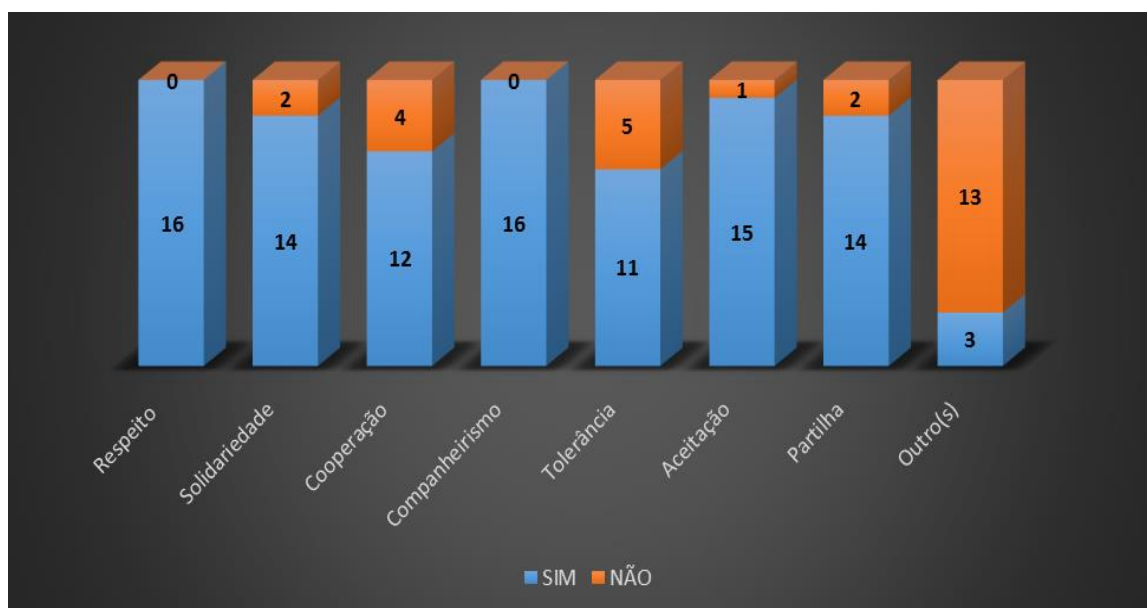


Gráfico 22 – Valores essenciais à integração do colega estrangeiro

Por último, procurou-se saber a opinião dos alunos relativamente ao acolhimento de colegas de diferentes línguas e culturas na Escola.

Para tal, solicitou-se-lhes que completassem uma afirmação com dois adjetivos: um selecionado de entre opções fornecidas e outro à sua escolha.

Dos adjetivos fornecidos, nove alunos indicaram “vantajoso”, cinco, “enriquecedor” e dois, “fantástico”. Os adjetivos escolhidos autonomamente pelos alunos foram: “interessante” e “importante” (três), “diferente” e “divertido” (dois) e “simpático”, “espetacular”, “incrível”, “maravilhoso” e “proveitoso” (um), havendo ainda um aluno que referiu tratar-se de uma “experiência rica”.

Sublinhe-se, portanto, que os alunos entendem que receber alunos estrangeiros é vantajoso e enriquecedor para a comunidade escolar, sendo de realçar que todos os adjetivos indicados pelos inquiridos têm conotações positivas, podendo claramente afirmar-se que o *Outro* é encarado como uma mais-valia.

### 3. Atividades desenvolvidas

Foram desenvolvidas todas as atividades previstas:

*Novos amigos, novos desafios* pretendeu sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural: visualizaram o vídeo apresentado no Seminário de Políticas Sociais

da FAC I - Campinas pelo grupo de Políticas em Educação e Cultura, enquanto ouviam a música "Siamo Noi", de Laura Pausini (anexo 2), identificando frases/palavras/imagens que os motivaram para o tema, explorando e comentando ainda algumas frases/ideias do vídeo. Visualizaram e exploraram ainda algumas imagens relacionadas com a temática, tendo ficado bastante motivados e sensibilizados, mostrando-se bastante recetivos, participando ativamente e fazendo comentários adequados e oportunos.

*Aprender novas palavras é divertido* levou os alunos a elaborar recursos didáticos para integrar os eventuais colegas *hispanohablantes*, permitindo-lhes um primeiro contacto com a língua portuguesa, associando o vocabulário das duas línguas (português e espanhol), valorizando, portanto, a sua língua de herança. Os alunos elaboraram painéis informativos e balões de fala com expressões de saudação e despedida, apresentação, nomes de estações e meses do ano, dias da semana, vocabulário relativo à rotina diária, às disciplinas e aos objetos escolares em português e espanhol (anexo 3), colaborando empenhadamente e trabalhando colaborativamente.

*¡Falsos, pero amigos!* foi uma atividade que serviu, como o seu nome indica, para os alunos contactarem com os “falsos amigos”. Após a visualização do vídeo *Médico Cubano*, alusivo a esta temática, foram elaborados dois cartazes relativos aos “falsos amigos” com imagens e respetivas palavras em português e espanhol (anexo 4). Foi uma atividade muito interessante, em que os alunos participaram ativamente e trabalharam em equipa, demonstrando um grande interesse e motivação.

*Me siento en casa* serviu para dar a conhecer a língua espanhola a toda a comunidade escolar, evidenciar as diferenças linguísticas com o português, valorizar a língua de herança dos alunos estrangeiros, incentivar e facilitar a sua integração. Os alunos da turma elaboraram pequenos dísticos escritos em espanhol, relativos aos diferentes serviços e espaços escolares, para que os colegas *hispanohablantes* assimilassem os seus nomes em português, se sentissem mais apoiados, circulando na escola mais à vontade e encontrando todos os espaços facilmente (anexo 5).

Os alunos consideraram que esta atividade foi muito interessante, na medida que, através dela, se facilitaria a integração dos novos colegas, pois poderiam manter o contacto com a sua língua e, simultaneamente, associando o vocabulário da sua língua de herança ao português.

*Cultura y Tradiciones ... ¡Qué guay!*, foi a última das atividades desenvolvidas, no âmbito das aulas de Espanhol, valorizando as duas culturas: portuguesa e espanhola. Na atividade os alunos selecionaram duas cidades portuguesas (Coimbra e Lisboa) e um dos países *hispanohablantes* (Espanha) e elaboraram pequenos trabalhos em cartolina, onde

apresentaram aspetos culturais dos dois países: monumentos, desportos, personalidades, gastronomia e festas.

Esta atividade foi organizada em grupo e apresentada à comunidade escolar, através de uma exposição num dos espaços da escola. Os alunos consideraram que este trabalho valorizaria a cultura dos colegas estrangeiros e, simultaneamente, daria a conhecer um pouco da cultura do país onde se encontram, revelando diferenças e semelhanças entre os dois países.

De uma forma geral, as atividades dinamizadas e os pequenos recursos que foram sendo desenvolvidos promoveriam a valorização do *Outro* na escola, tornando-a um espaço privilegiado de diversidade linguística e cultural. Assim, citando um dos alunos da turma, aquando da sua avaliação das várias atividades dinamizadas, *“a escola é um Mundo onde devem estar outros Mundos, pois só assim, conhecemos estas realidades”*.

Realizadas as atividades, procedeu-se de seguida à sua avaliação, para o que foi passado aos alunos um pequeno questionário (anexo 8).

Em resposta à primeira questão, os alunos avaliaram as atividades em que participaram de acordo com o que se apresenta na tabela seguinte:

|  | Nada | Pouco | Bastante | Muito |
|--|------|-------|----------|-------|
|  | 1    | 2     | 3        | 4     |
| 1.1. Estou satisfeito com as atividades realizadas       | 0    | 0     | 0        | 16    |
| 1.2. As atividades corresponderam às minhas expectativas | 0    | 0     | 4        | 12    |
| 1.3. Os trabalhos realizados têm qualidade               | 0    | 0     | 0        | 16    |
| 1.4. Houve colaboração/ interação com os colegas         | 0    | 0     | 4        | 12    |

Tabela 2 – Avaliação das atividades, segundo quatro parâmetros

Como se pode verificar, todos os alunos ficaram muito satisfeitos com as atividades realizadas e, na sua opinião, os trabalhos apresentados têm muita qualidade.

Relativamente às expectativas e à colaboração/interação com os colegas, 4 alunos responderam bastante e 12, muito, o que corresponde a 25% e 75%, respetivamente, como se vê no gráfico seguinte.

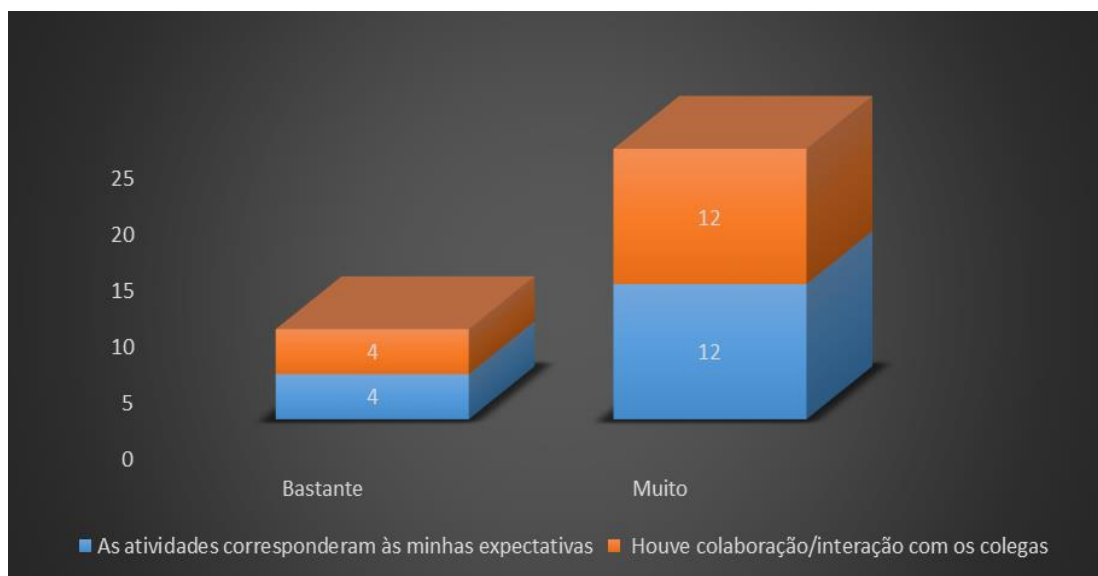


Gráfico 23 – Avaliação das atividades

Todos os alunos referiram que aprenderam muito com as atividades realizadas, indicando aspetos como, por exemplo, a ajuda, o ensino e o acolhimento aos novos colegas, fazendo-os sentir-se bem, a aprendizagem da língua e da cultura espanhola, nomeadamente do vocabulário e algumas tradições, além da valorização da língua e da cultura do *Outro*, tal como podemos ler em algumas das suas afirmações:

*“Aprendemos a ensinar os colegas. A integrar o colega na turma.” (A1)*

*“São positivas para o novo colega. Ele com isto ia sentir-se bem.” (A2)*

*“Estas atividades são ótimas para aprender com facilidade as duas línguas. São ótimas para os colegas dos países hispanohablantes que vêm para Portugal (para a nossa turma). (A4)*

*“Aprender vocabulário. Valorizar a cultura dos colegas.” (A10)*

Relativamente à avaliação das atividades, todos os alunos as consideraram muito boas, como se constata pela tabela abaixo:

| Muito más | Más | Boas | Muito boas |
|-----------|-----|------|------------|
| 1         | 2   | 3    | 4          |
| 0         | 0   | 0    | 16         |

Tabela 3 – Avaliação global das atividades



#### 4. Síntese

Neste capítulo, interpretaram-se os diferentes olhares apresentados pelo conjunto dos dezasseis alunos da turma do 7º ano do 3.º CEB que responderam ao questionário, constatando-se que o acolhimento que dariam aos colegas estrangeiros seria, sem dúvida, uma experiência muito enriquecedora e que todos seriam bem aceites e integrados na escola, nomeadamente na turma da qual fazem parte.

Os alunos da turma têm idades compreendidas entre os doze e os trezes anos, são todos de nacionalidade portuguesa e têm, por conseguinte, o português como língua materna. Apenas uma aluna viveu durante dois anos na Alemanha, tendo considerado esta experiência um marco importante na sua vida: o enriquecimento linguístico e cultural, o estabelecimento de novas amizades e o contacto com os familiares que vivem nesse país contribuíram para a abertura de novos horizontes.

Relativamente ao contacto com línguas estrangeiras, os alunos referiram a aprendizagem da língua inglesa e da língua espanhola ao longo do seu percurso escolar, tendo ainda alguns alunos referido o francês como língua aprendida fora do contexto escolar. Além disso, a maioria dos alunos estabelece relações com familiares que se encontram no estrangeiro, nomeadamente com tios e primos, no entanto a língua de contacto privilegiada entre eles é a sua língua materna, ou seja, o português. A maior parte dos alunos relaciona-se com amigos estrangeiros, valorizando-se e estabelecendo laços linguísticos e culturais entre si.

Através da análise dos dados, constatou-se ainda que os alunos gostariam de receber, na turma, novos colegas oriundos de países *hispanohablantes*, com especial destaque para o México, a Argentina, a Espanha, a Venezuela, a Colômbia e o Perú. Foram várias as razões apresentadas pelos inquiridos para justificar as suas opções: a aprendizagem de novas palavras/expressões; a partilha de experiências; o facto de associarem aos diferentes países personalidades conhecidas com as quais contactam através dos meios de comunicação (televisão, internet...); e o gosto pelo desporto, música, cultura e tradições dos referidos países.

Da análise constatou-se ainda que os alunos gostariam de receber os novos colegas, ajudando-os na sua integração e aceitando-os — alguns deles até como colegas de carteira —, pois, uma vez mais, a partilha de saberes/experiências é um aspeto enriquecedor, permitindo a sua valorização linguística e cultural.

A maioria dos alunos considera que os professores e colegas de turma são as pessoas que melhor poderiam receber e ajudar os colegas estrangeiros, contribuindo

claramente para a sua inclusão. Na verdade, o facto de haver uma maior proximidade entre os novos colegas e os professores/os alunos da turma seria uma mais-valia, dada a facilidade com que se estabeleceriam relações de interajuda e de cooperação, aspetos primordiais para se integrarem na escola.

Referiram ainda que estariam também dispostos a ajudá-los, desenvolvendo um conjunto de atividades para que eles se sentissem “em casa”: passear, partilhar experiências, ajudá-los na escola, praticar desporto, dar-lhes a conhecer a língua e cultura do nosso país, valorizando também a sua própria língua e cultura.

Em suma, os inquiridos demonstraram total receptividade para acolher e integrar os eventuais alunos estrangeiros, mencionando a cooperação, a valorização linguística e cultural, o conhecimento/aprendizagem, o espírito de interajuda, a aceitação e a inclusão como os aspetos mais importantes.

O entusiasmo e o empenho com que os alunos da turma participaram nas atividades desenvolvidas mostraram claramente que a perspectiva de receber alunos estrangeiros na escola é muito motivadora e enriquecedora. Como refere Gomes (2006, p. 35), prepara os alunos para o “exercício de cidadania, respeitando o outro e preservando a diversidade linguística”, na medida em que, por um lado, permite valorizar as línguas e culturas de herança e, por outro, contribuir de forma bastante positiva para a integração, promovendo a diversidade e privilegiando a valorização do *Outro*.

## **CAPÍTULO IV**

### **SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## 1. Introdução

Neste último capítulo, apresentam-se as principais conclusões resultantes da análise de dados efetuada no capítulo anterior, bem como as implicações inerentes a este estudo.

Apresentam-se também as inevitáveis limitações deste estudo, tendo em conta o trabalho levado a cabo neste relatório, perspetivando-se e sugerindo-se, igualmente, futuros trabalhos de investigação que, por certo, enriquecerão e desenvolverão a temática abordada.

## 2. Principais conclusões e implicações do estudo

O presente relatório tinha como principal objetivo perceber se e como é que os alunos nativos de uma turma de LE II do 7.º ano (3.º CEB) de um instituto educativo no centro do país integrariam alunos *hispanohablantes* que pudessem vir a frequentar a turma. Pretendia ainda sondar as suas opiniões em relação à forma como os acolheriam e integrariam na escola, perspetivando-se, assim, uma análise baseada na identificação da multiplicidade dos seus olhares.

A escola assume especial importância para as populações imigrantes, tanto enquanto instrumento de inclusão social (para aquisição de valores e normas usuais na nossa sociedade — que os acolhe) como de preparação para a integração no mercado de trabalho, sendo um espaço onde se verificam alguns constrangimentos à integração, pois é lá que se repercute a diversidade linguística e cultural, que, ultimamente, tem vindo a “colorir” a nossa sociedade.

De facto, cabe à escola preparar os alunos para o exercício da cidadania, para o respeito pelo *Outro* e pela preservação da diversidade linguística, mas é preciso tempo, vontade e esforço para conhecer e compreender o “diferente” e para o acolher bem.

Enquanto escola, temos, pois, o dever de apoiar e colaborar na integração dos alunos imigrantes, bem como em todo o seu processo de ensino e de aprendizagem. Alunos, professores e restante comunidade educativa devem estar sensibilizados para este processo de acolhimento, conhecendo e valorizando as diferentes línguas e culturas, pois só assim construiremos uma sociedade mais justa e igualitária.

Para o estudo em causa, os dados recolhidos tiveram como pano de fundo as questões de investigação, que passamos a recordar:

- ✓ Que contacto com línguas e culturas estrangeiras têm os alunos nativos de uma turma de LE II do 7.º ano do 3.º CEB?

- ✓ Que olhar(es) têm eles sobre essas línguas e essas culturas?
- ✓ Qual/quais a(s) nacionalidade(s) dos hipotéticos alunos oriundos de *países hispanohablantes* preferidas pelos alunos (nativos) da turma, (respetivas justificações e caraterísticas)?
- ✓ Quais os principais aspetos considerados importantes pelos alunos nativos para a integração desses alunos?

O estudo centrou-se nos alunos, mais concretamente na forma como eles “olham” os hipotéticos colegas estrangeiros, os acolhem e contribuem para a sua integração, pretendendo também sensibilizar os jovens para a importância do papel que podem desempenhar em todo este processo.

Num primeiro momento, foi necessário conhecer os possíveis contactos que os alunos nativos tinham com as línguas estrangeiras, tanto em contexto escolar como fora dele — no seio da família e no convívio com os amigos. Do conjunto das respostas, verificou-se que todos os alunos estão a aprender o inglês e, desde o início deste novo ciclo, por opção, a língua espanhola. Fora do ambiente escolar, destaca-se o francês e o alemão, nos contactos que estabelecem com familiares a viver no estrangeiro e com amigos de outras nacionalidades: apesar de conhecerem um pouco destas duas línguas, usam preferencialmente o português quando interagem com eles.

Outro aspeto importante e bastante positivo sublinhado por grande parte dos alunos é a partilha de experiências com esses familiares e amigos, sendo a maioria relacionada com a língua e com a cultura dos respetivos países.

Em relação à forma como os alunos nativos “olham” para os colegas estrangeiros, destaca-se, sem dúvida, a sua motivação e o seu interesse em receber estes “novos colegas” na escola, nomeadamente na sua turma. Reconhecem a importância do apoio que poderiam prestar-lhes no seu processo de integração, valorizando a partilha de experiências, o conhecimento e a aprendizagem de novas línguas e culturas, bem como a convivência e a amizade que se estabeleceria certamente entre eles.

No processo de acolhimento dos *hispanohablantes*, realçam o seu papel enquanto colegas de turma, bem como o dos professores, pois seriam as pessoas mais indicadas para os apoiar na escola, mais concretamente no seu processo de ensino e de aprendizagem.

Sobre os países de origem destes imigrantes, verificou-se que as preferências dos alunos recaíram no México, na Argentina, na Espanha, na Venezuela, na Colômbia e no Peru, sobretudo por razões inerentes à cultura, à música e ao desporto.

Relativamente à forma como idealizam estes novos colegas, sobressaíram alguns atributos: serem divertidos, simpáticos, inteligentes e comunicativos. Além disso, são valorizadas as suas características étnicas e a sua vestimenta, bem como o facto de serem desportistas, altos, leais, bonitos, interessantes e de falarem alto, estereótipos que, pelos vistos, os alunos associam às personalidades destes países, sem que tenham, necessariamente, uma conotação negativa.

Recordando um dos aspetos referidos no primeiro capítulo — Enquadramento Teórico — e tendo em conta a criação, em 1991, do *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural* (Entre-Culturas), promovido pelo ME com o objetivo de “coordenar, incentivar e promover no âmbito do sistema educativo os programas e as ações promotoras da educação para os valores de convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre os diferentes povos, etnias e culturas” (Despacho Normativo n.º 63/91, de 18 de fevereiro), constata-se que os alunos reconhecem como imprescindíveis valores que contribuem para a integração de novas culturas na escola e para a valorização do *Outro*. Do conjunto de valores apresentados, os alunos consideraram essenciais o respeito, o companheirismo e a aceitação, a solidariedade e a partilha, a cooperação e a tolerância, salientando ainda, e não menos importantes, a lealdade, a humildade e a serenidade.

A análise de dados efetuada confirma e reforça a ideia de que é imperativo educar os alunos para a diversidade linguística e cultural — uma realidade cada vez mais presente nas escolas portuguesas — e formar cidadãos que respeitem as diferentes identidades. De facto, como refere Matsuura (2009) numa das suas abordagens nas comemorações do Dia Mundial da Poesia, “La diversidad lingüística es una de las formas más valiosas que asume la diversidad cultural. Gracias a que son capaces de captar la infinita variedad del mundo y que se prestan a la traducción, las lenguas pueden articular la singularidad y la universalidad. Este vínculo se manifiesta con máxima intensidad en la poesía. Cada lengua tiene la suya.”.

### **3. Limitações do estudo e perspetivas futuras de investigação**

Tendo em conta os objetivos definidos, salienta-se que eles foram claramente atingidos, pois o estudo levado a cabo correspondeu às expectativas iniciais: após um enquadramento teórico, foi apresentada a metodologia de investigação e selecionado o

instrumento de recolha de dados — um questionário aplicado aos alunos com o objetivo de recolher os dados que, após analisados, deram resposta às questões investigativas.

As atividades integradoras corresponderam também ao expectável, em termos de resposta da turma ao desafio lançado: acolher e apoiar alunos *hispanoablantes*, sem desvalorizar a sua língua e cultura de origem.

No entanto, há um conjunto de limitações inerentes à temática escolhida para este relatório, bem como às condições em que ele foi desenvolvido.

A primeira dessas limitações foi, sem dúvida, o não termos contactado com nenhum aluno cuja língua materna não fosse o português, pelo que o trabalho realizado se baseou em situações hipotéticas, imaginadas e pensadas pelos alunos nativos. De facto, não houve lugar a qualquer observação direta da interação entre alunos estrangeiros e nativos, para que, em termos reais, pudessem ser analisadas as várias competências e comportamentos destes alunos. Esta observação seria um aspeto valiosíssimo para confirmar empiricamente a veracidade dos dados recolhidos no primeiro questionário, nomeadamente no que respeita à integração dos alunos estrangeiros na turma, à interação entre imigrantes e nativos e ao apoio prestado por estes.

Tendo em conta a limitação do tempo disponível para a elaboração deste relatório, foi necessário restringir a amostra a dezasseis alunos da turma do 7º ano do 3.º CEB, que frequentam o instituto onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada. Na verdade, se abrangesse um maior número de alunos e jovens de diferentes faixas etárias, a amostra seria, certamente, mais representativa e as conclusões seriam mais fidedignas.

Analisados os dados recolhidos através do questionário, seria ainda bastante interessante realizar uma entrevista aos alunos, com o objetivo de poder analisar mais detalhadamente as suas respostas, bem como observar as diferentes reações às situações expostas. Essa entrevista permitiria recolher novos dados complementares, que poderiam enriquecer, completar e ajudar a compreender as respostas dadas, possibilitando uma análise e interpretação de dados mais rica e cabal.

No que respeita às atividades desenvolvidas, a escassez de tempo não permitiu que fossem alargadas a outras áreas temáticas igualmente importantes, tendo sido apenas elaborados pequenos trabalhos que ilustraram as diferentes opções dos alunos. Eles referiram que gostariam de realizar outros trabalhos desta natureza, pois o tema era propício e bastante motivador para continuar a ser desenvolvido. Mas o facto de a turma em questão ter apenas 90 minutos semanais dificultou a realização desses trabalhos, que

ficaram, assim, aquém das várias sugestões apresentadas pelos alunos. A motivação era muita, mas o tempo foi realmente pouco...

Como já foi referido, o tema deste relatório é bastante motivador e amplo, abrindo perspectivas a novos desenvolvimentos e, por conseguinte, a outros “olhares” sobre a temática estudada.

Pensamos que uma futura investigação, certamente também muito enriquecedora, poderia, por exemplo, envolver os “olhares” de professores, a quem seriam passados questionários, entrevistas e/ou outros instrumentos que permitissem recolher os dados necessários a este estudo. Na verdade, tendo em conta a experiência de docentes dos diferentes níveis de ensino e das várias áreas do saber, bem como os seus possíveis contactos com alunos estrangeiros, a aplicação desses instrumentos abriria, sem dúvida, caminho a novos estudos, também eles válidos e diversificados.

As questões do currículo (brevemente abordadas no segundo ponto do enquadramento teórico) poderão também constituir um estudo muito útil, nomeadamente quando se pretende implementar uma gestão curricular flexível que possibilite a inclusão e o melhor enquadramento académico de todos os alunos.

Seria igualmente interessante poder alargar o estudo, verificando em que medida os alunos nativos estariam disponíveis para acolher e integrar colegas oriundos de outros países — e não apenas *hispanohablaantes* —, saber quais as nacionalidades preferidas e preteridas e as respetivas fundamentações. Além disso, é fundamental trabalhar com os alunos as questões da estereotipia, no sentido de “quebrar” os preconceitos relacionados com os estereótipos, desenvolvendo atividades pedagógico-didáticas nesse sentido.

Uma vez que a questão do acolhimento a refugiados está na ordem do dia, seria também útil perceber a predisposição e a forma como os alunos acolheriam e integrariam jovens oriundos de países cultural e linguisticamente tão longínquos como os do Médio Oriente e de África.

Por último, há que referir que este projeto vem na sequência do contacto com outros alunos estrangeiros, tendo havido necessidade de o aprofundar e desenvolver, o que penso ter sido um contributo positivo para a área da educação, na medida em que as intervenções junto dos alunos podem fazer a diferença, tornando a escola um lugar onde se educam e formam cidadãos recetivos à diversidade linguística e cultural.

Além disso, todo o trabalho e as diversas atividades levadas a cabo no âmbito deste estudo contribuíram não só para o meu desenvolvimento pessoal, mas também para o meu enriquecimento profissional. De facto, aprofundei os meus conhecimentos, através de múltiplas leituras, tive oportunidade de contactar com diversos modos de



pensar e sentir e perceber como, através do desenvolvimento das várias atividades, os alunos podem, simultaneamente, contactar e aprender uma língua e uma cultura, enquanto se formam como pessoas, no respeito por valores e princípios de igualdade, solidariedade e aceitação do *Outro*.

## **BIBLIOGRAFIA**

## 1. Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2000). *Princípios sobre Currículo e Avaliação. Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- Ançã, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Revista Noesis*, 51, 14-16
- Ançã, M. H. (2005). Comentário da conferência *O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*, de Maria José Grosso. *Palavras*, 27, 37-39
- Andrade, E. (2002). *Rente ao dizer*. Porto: Fundação Eugénio de Andrade
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Beauchamp, G. A. & Beauchamp, K. E. (1967). *Comparative Analytis of Curriculum Systems*. Wilmette Illinois: The Kagg Press
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Cardoso, A. (1987). Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXI, 221-232
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA
- Cortêsão, L. (2010). Discutindo dificuldade de estabelecimento de diálogos interculturais. *Travessias: Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa*, 10, 45-56
- Cunha, A. J. (2013). *A Importância das Atividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar*. Dissertação de mestrado em Psicologia. Porto: Universidade Fernando Pessoa
- Entre les Murs (2008). Ficha técnica e trailer disponíveis em <http://www.imdb.com/title/tt1068646/>. Acedido em maio de 2015

- Fontoura, M. (2006). *Do Projeto Educativo de Escola aos Projetos Curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora
- Fortin, M-F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Gesser, V. (2002). A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. *Contrapontos*. Itajaí: ano 2, 4, 69-81
- Gomes, S. (2006). *Diversidade Linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: Conceções dos Professores*. Dissertação de mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Leiria, I. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>. Acedido em novembro de 2015
- Lúcio, A. (2012). *Representações de alunos nativos do 2.º CEB sobre alunos estrangeiros*. Dissertação de mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Madeira, A. M. et al. (2014). Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português. Disponível em [http://www.igfse.pt/upload/docs/2014/Estudo\\_POATFSEavaliadeimpactoemedidasprospetivasDGE.pdf](http://www.igfse.pt/upload/docs/2014/Estudo_POATFSEavaliadeimpactoemedidasprospetivasDGE.pdf). Acedido em 10 de junho de 2016
- Marchart, O. (2008). *Cultural studies*. Konstanz: UVK
- Martins, C. & Pereira, I. (2011). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo* (pp. 45-65). Braga: Edições Húmus/CEHUM
- Mateus, M. H. M. (2008). *O Ensino do Português como Língua Não Materna: algumas recomendações*. Disponível em [http://www.iltec.pt/divling/\\_pdfs/recomendacoes\\_divling.pdf](http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/recomendacoes_divling.pdf). Acedido em novembro de 2015
- Matsuura, K. (2009). Disponível em [http://www.voluntad.com.co/zonactiva/images/pdfampliacion/lenguaje/sexta/ZA\\_DiversidadLinguistica\\_L632.pdf](http://www.voluntad.com.co/zonactiva/images/pdfampliacion/lenguaje/sexta/ZA_DiversidadLinguistica_L632.pdf). Acedido em maio de 2016

- Meléndez, A. M. (2010). Carlos Lomas: "En la educación lingüística el objetivo es enseñar a saber hacer cosas con las palabras". *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*. 4, 2, 29-36
- Ministério da Educação (2005). *Português língua não materna no currículo nacional: programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna*. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc\\_orientador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf). Acedido em outubro de 2015
- Ministério da Educação (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário*. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_orient\\_programat\\_plnm\\_versa\\_ofinalabril08.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_orient_programat_plnm_versa_ofinalabril08.pdf). Acedido em dezembro de 2015
- Ministério da Educação (2009). *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa*. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=integracao\\_escolar\\_imigrantes.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=integracao_escolar_imigrantes.pdf). Acedido em dezembro de 2015
- Niebro, F. (2000). *Cebadeiros*. Porto: Campo das Letras
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal
- Pessoa, M. S. (2010). O ensino da língua portuguesa para a pluralidade linguística e cultural. *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slq40/05.pdf>. Acedido em novembro de 2015
- Portugal, *Constituição da República Portuguesa* (2005). Disponível em [http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/crp\\_pt\\_2005.pdf](http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/crp_pt_2005.pdf). Acedido em maio de 2015
- Quintanilha, L. (2011). Além do obrigatório. *Revista da Educação*. Disponível em <http://revistaeducacao.com.br/textos/137/artigo234452-1.asp>. Acedido em abril de 2016
- Quiroz, T. & Banda, M. (n. d.). *Educación Lingüística*. Disponível em <http://spanishlinguistics.tripod.com/spanishlinguistics.net/id13.html>. Acedido em maio de 2015

- Relvão, M. & Trindade, G. (2010). PLNM - uma realidade cada vez mais presente. *Revista do Nova Ágora - Centro de Formação de Associação de Escolas*, 1, pp. 23-25. Disponível em [http://www.cfagora.pt/imagens/pdfs/revista/Revista\\_01\\_2.pdf](http://www.cfagora.pt/imagens/pdfs/revista/Revista_01_2.pdf). Acedido em maio de 2015
- Reste, C. D. (2015). A língua portuguesa que nos une, não deve desvalorizar as línguas maternas que nos diferenciam. In M. H. Ançã & M. J. Macário (org.), *A Promoção da Língua Portuguesa e a Educação Linguística* (pp. 9-25). Coleção Cadernos do LEIP, Série Temas, n.º 4. Aveiro: UA Editora
- Reste, C., & Ançã, M. H. (fevereiro de 2011). Gostar da pessoa pelo que ela tem dentro... relações de convivência entre alunos autóctones e alunos estrangeiros. *Indagatio Didactica*, 3.
- Reste, C. D., & Ançã, M. H. (2011). Gostar da pessoa pelo que ela tem dentro... relações de convivência entre alunos autóctones e alunos estrangeiros. *Indagatio Didactica*, 3, 1, 126-139.  
Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/viewFile/917/851>. Acedido em setembro de 2015
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora
- Salles, H. (n.d.). *A língua portuguesa na escola: por uma educação científica*. Disponível em [http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF\\_SIMP/textos/heloisasalles.htm](http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/heloisasalles.htm). Acedido em setembro de 2015
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2015). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Disponível em [http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa\\_2014.pdf](http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2014.pdf). Acedido em dezembro de 2015
- Souta, L. & Iturra, R. (1997). *Multiculturalidade & educação*. Porto: Profedições
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- Tenreiro-Vieira, C. (2000). *O Pensamento Crítico na Educação Científica*. Lisboa: Instituto Piaget

- UNESCO (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Disponível em [http://penclub.no.sapo.pt/pen\\_internacional/dudl.htm](http://penclub.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm). Acedido em maio de 2015
- Vau, M. H. (2011). *Minorias Étnicas e Escola: problemas e soluções para a praxis dos docentes* (tese de Doutoramento). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Xavier, M. F. & Mateus, M. H. M. (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*, Lisboa: ILTEC / Portal da Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=1961>. Acedido em outubro de 2015
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Asa.

## 2. Outras obras consultadas

Araújo e Sá, M. H., Ançã, M. H., & Moreira, A. (Coord.) (2004). *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães/CIDTFF.

Comissão Europeia, *A Europa da livre circulação: o espaço Schengen*. Disponível em [http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/e-library/docs/schengen\\_brochure/schengen\\_brochure\\_dr3111126\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/e-library/docs/schengen_brochure/schengen_brochure_dr3111126_pt.pdf). Acedido em outubro de 2015

Hortas, M. J. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. ACIDI. Disponível em <http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+50.pdf/6530c8a9-b43f-4bf5-99e4-678312b1c994>. Acedido em outubro de 2015

Martins, C. (1997). Bilinguismo e manifestações verbais bilingues. Uma breve sinopse teórica. Coimbra: *Separata da Revista Portuguesa de Filologia*, 21, 63-125

Paraskeva, J. (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Lisboa: Edições Pedagogo



### **3. Legislação (por ordem cronológica)**

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro
- Despacho n.º 123/ME/89, de 25 de julho
- Despacho Normativo n.º 63/91, de 18 de fevereiro
- Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de setembro
- Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de agosto
- Despacho Conjunto n.º 304/98, de 24 de abril
- Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro
- Lei n.º 105/2001, de 31 de agosto
- Decreto-Lei n.º 251/2002, de 22 de novembro
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de dezembro
- Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro
- Ofício-circular n.º 23/DSEE/DES/07, de 22 de maio
- Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto
- Portaria n.º 1262/2009, de 15 de outubro
- Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto
- Ofício-Circular OFCIRC/DGIDC/2011/GD/7, de 10 de agosto
- Ofício-Circular OFC-DGIDC/2011/GD/8, de 16 de agosto
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho

# **ANEXOS**

## Anexo 1 – Inquérito por questionário

Universidade de Aveiro



Este questionário destina-se a obter dados para a realização de uma investigação, no âmbito do Relatório Final de **Mestrado em ensino do Português no 3.º ciclo do ensino básico e secundário e de Espanhol nos ensinos básico e secundário**, na Universidade de Aveiro.

As tuas respostas são confidenciais e anónimas e serão tratadas estatisticamente.

Dado que a tua opinião é fundamental para o desenvolvimento desta investigação, agradeço a tua colaboração ao aceitares participar nesta investigação.

**Carlos Manuel Almeida Martins**

### I - Caracterização do aluno

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Género: Masculino ☐ Feminino ☐

3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

4. Qual é a tua língua materna? \_\_\_\_\_

5. Para além do Português, que línguas aprendeste na Escola? \_\_\_\_\_

6. Aprendeste alguma língua estrangeira fora da Escola? Sim ☐ Não ☐

6.1. Qual/Quais? \_\_\_\_\_

7. Viveste sempre em Portugal? Sim ☐ Não ☐ (Se respondeste SIM, passa à pergunta n.º 8)

7.1. Se a tua resposta foi negativa, indica o(s) país(es) onde viveste.

\_\_\_\_\_

7.1.1. Durante quantos anos viveste nesse(s) país(es)? \_\_\_\_\_

7.1.2. Como consideras essa experiência? Negativa ☐ Positiva ☐

7.1.3. Justifica a tua resposta.

8. Tens familiares a viver no estrangeiro? Sim ☐ Não ☐ (Se respondeste NÃO, passa à pergunta n.º 9)

8.1. Se respondeste SIM, em que país(es) se encontram? \_\_\_\_\_

8.2. Quem são esses familiares?

- |             |                          |  |
|-------------|--------------------------|--|
| a) Pais     | <input type="checkbox"/> |  |
| b) Tios     | <input type="checkbox"/> |  |
| c) Primos   | <input type="checkbox"/> |  |
| d) Irmãos   | <input type="checkbox"/> |  |
| e) Outro(s) | <input type="checkbox"/> |  |
- Quem? \_\_\_\_\_

8.3. Tens contacto com esses familiares? (Se respondeste NUNCA, passa à pergunta n.º 9)

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| a) Nunca        | <input type="checkbox"/> |
| b) Raramente    | <input type="checkbox"/> |
| c) Às vezes     | <input type="checkbox"/> |
| d) Muitas vezes | <input type="checkbox"/> |
| e) Sempre       | <input type="checkbox"/> |

8.4. Em que língua(s) comunicas com ele(s)? \_\_\_\_\_

8.5. Partilham experiências do país onde se encontram? Sim ☐ Não ☐

8.6. Que tipo de experiência(s) partilham?

- |             |                          |                |                          |                               |
|-------------|--------------------------|----------------|--------------------------|-------------------------------|
| a) Cultura  | <input type="checkbox"/> | d) Língua      | <input type="checkbox"/> | Qual/Quais?<br>_____<br>_____ |
| b) Desporto | <input type="checkbox"/> | e) Gastronomia | <input type="checkbox"/> |                               |
| c) Escola   | <input type="checkbox"/> | f) Outra(s)    | <input type="checkbox"/> |                               |

9. Tens amigos de outras nacionalidades? Sim ☐ Não ☐

9.1. Se sim, de qual/quais? \_\_\_\_\_

9.1.1. Convives frequentemente com eles? Sim ☐ Não ☐

9.1.2. Se sim, indica:

9.1.2.1. Em que língua(s) comunicas com eles? \_\_\_\_\_

9.1.2.2. As atividades que desenvolvem em conjunto.

- |                      |                          |                               |                          |
|----------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| a) Passear           | <input type="checkbox"/> | e) Outra(s)                   | <input type="checkbox"/> |
| b) Praticar desporto | <input type="checkbox"/> | Qual/Quais?<br>_____<br>_____ |                          |
| c) Ir ao cinema      | <input type="checkbox"/> |                               |                          |
| d) Ouvir música      | <input type="checkbox"/> |                               |                          |

9.1.2.3. Se os apresentas a outras pessoas. Sim ☐ Não ☐

9.1.2.3.1. Se sim, a quem? \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

9.1.2.3.2. Se não, porquê?

9.2. Se respondeste negativamente à questão 9, gostarias de ter amigos de que nacionalidade(s)? \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

9.2.1. Justifica a(s) tua(s) escolha(s).

9.2.2. Em que língua(s) comunicarias com eles? \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

9.2.3. Que atividades desenvolverias com eles?

- a) Passear
- b) Praticar desporto
- c) Ir ao cinema
- d) Ouvir música

e) Outra(s) ☐  
Qual/Quais?

## II – Eu e o *Outro hispanohablante*

Imagina que chegam à Escola dois alunos hispanohablantes que nunca estiveram em Portugal e que são inseridos na tua turma.

10. De que países gostarias que fossem esses alunos? Indica, por ordem de preferência (utilizando 1 e 2), dois desses países.

- a)  Argentina
- b)  Bolívia
- c)  Chile
- d)  Colômbia
- e)  Costa Rica
- f)  Cuba
- g)  Ecuador
- h)  El Salvador
- i)  España
- j)  Guatemala
- k)  Guinéa Equatorial

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

- l)  Honduras
- m)  México
- n)  Nicarágua
- o)  Panamá
- p)  Paraguai
- q)  Perú
- r)  Porto Rico
- s)  República Dominicana
- t)  Uruguai
- u)  Venezuela

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

10.1. Justifica as tuas escolhas.

|  |
|--|
|  |
|--|

11. Na tua opinião quem acolheria melhor estes teus novos colegas?

- a) Professores
- b) Colegas de turma
- c) Colegas da escola
- d) Funcionários

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

11.1. Justifica a(s) tua(s) escolha(s)

|  |
|--|
|  |
|--|

12. E tu? Aceitarias bem estes novos colegas na turma? Sim ☐ Não ☐

12.1. Justifica a tua resposta.

|  |
|--|
|  |
|--|

13. Gostarias de os ter como colegas de carteira? Sim ☐ Não ☐

13.1. Justifica a tua resposta.

|  |
|--|
|  |
|--|

14. Escolhe um dos teus novos colegas, indicados anteriormente, e refere três possíveis aspetos que o caracterizem.

Aluno: país de origem

\_\_\_\_\_

|  |
|--|
|  |
|--|

|  |
|--|
|  |
|--|

|  |
|--|
|  |
|--|

15. Uma vez inserido na turma, estarias disposto a ajudá-lo na sua integração?

Sim ☐ Não ☐

15.1. Se sim, refere os aspetos em que poderias apoiá-lo.

- a) Mostrar-lhe os diversos espaços da Escola
- b) Apresentá-lo aos colegas/amigos
- c) Integrá-lo nas atividades desportivas
- d) Ensinar-lhe vocabulário do dia a dia
- e) Ensinar-lhe os Falsos Amigos
- f) Dar-lhe a conhecer alguns aspetos da cultura/tradição portuguesa
- g) Outro(s) **Qual/Quais?** \_\_\_\_\_

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

15.2. Se não, justifica a tua resposta.

|  |
|--|
|  |
|--|

**16. Indica os valores que consideres essenciais para a sua integração.**

- a) Respeito
- b) Solidariedade
- c) Cooperação
- d) Companheirismo
- e) Tolerância
- f) Aceitação
- g) Partilha

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

h) Outro(s) ☐

**Qual/Quais?**

---

---

**17. Refletindo um pouco sobre as questões apresentadas, completa a afirmação com uma das opções dadas em rodapé e outra, à tua escolha, que consideres igualmente adequada e que traduza a tua forma de sentir e pensar.**

***Considero que acolher colegas de diferentes línguas e culturas na minha escola é***

\_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

*(1 - opção dada em rodapé)*

*(2 - opção à tua escolha)*

**Vantajoso ★ Desvantajoso ★ Indiferente ★ Fantástico ★ Enriquecedor  
Aborrecido ★ Perigoso**

**Obrigado pela tua colaboração!**





## Anexo 2 – Planificação das atividades

| Designação da atividade   |  |
|---|--|
| <b><i>Ensinar é Promover Encontros</i></b>  |  |
| <b>Objetivos Gerais</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• valorizar a diversidade linguística e cultural do nosso país;</li> <li>• sensibilizar e consciencializar os alunos para a diversidade linguística e cultural existente na escola, enquanto espaço privilegiado de diversidade;</li> <li>• promover, na escola, as línguas e as culturas de herança;</li> <li>• revelar e partilhar vivências, experiências e dificuldades de integração de alunos provenientes de outros países;</li> <li>• contribuir para o enriquecimento da diversidade linguística e cultural dos alunos, dando-lhes a conhecer vários aspetos culturais e linguísticos de outros países, nomeadamente dos <i>hispanohablantes</i>;</li> <li>• fazer da sala de aula “um laboratório / uma viagem linguística e cultural”, proporcionando aos alunos a possibilidade de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ contrastar vocabulário em português/espanhol</li> <li>✓ contactar com algumas tradições dos países <i>hispanohablantes</i></li> <li>✓ conhecer os monumentos, os espaços, a gastronomia e a música de Portugal e Espanha;</li> </ul> </li> <li>• divulgar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, através de uma exposição aberta à comunidade educativa.</li> </ul> |  |
| Grupo   | Local / Situação   |
| <b>Intervenientes:</b> professor e alunos<br><b>Destinatários:</b> alunos do 7º Ano, turma B  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sala de aula /aula de Espanhol e/ou outras</li> <li>▪ Átrio / Biblioteca da Escola (Exposição)</li> <li>▪ Auditório</li> </ul>  |
| Material necessário   | Esquema Organizativo   |
| Vídeo<br>Gravador/MP3<br>Computador / colunas<br>Músicas<br>Projetor<br>Materiais diversos, elaborados pelos alunos<br>- cartazes, painéis informativos<br>Imagens diversas   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vídeo impulsionador de laços entre as diferentes línguas e culturas</li> <li>▪ Saudações e despedidas</li> <li>▪ Apresentação (dados pessoais)</li> <li>▪ Meses e estações do ano</li> <li>▪ Dias da semana</li> <li>▪ Objetos e disciplinas escolares</li> <li>▪ Rotinas diárias</li> <li>▪ Falsos amigos</li> <li>▪ Dísticos escritos em espanhol, relativos aos diferentes serviços e espaços da escola</li> <li>▪ Cultura e tradições portuguesas e espanholas               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gastronomia</li> <li>- Música</li> <li>- Monumentos / Espaços a visitar</li> </ul> </li> <li>▪ Exposição dos trabalhos apresentados e desenvolvidos pelos alunos da turma, evidenciando as diferenças e semelhanças entre os diversos aspetos linguísticos e culturais dos dois países</li> </ul> |
| Duração   |  |
| As várias atividades decorrerão ao longo 2.º e 3.º períodos   |  |

## Descrição das atividades

- As atividades integram o Relatório Final, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, sendo desenvolvidas ao longo dos 2.º e 3.º períodos – ano letivo 2015/2016, realçando, por um lado, a promoção da escola como espaço privilegiado de diversidade linguística e cultural e, por outro, a participação significativa dos alunos nas atividades propostas.

### **Atividade 1 – Novos amigos, novos desafios**

- Sensibilização dos alunos para a diversidade linguística e cultural, através de um vídeo relativo ao tema: vídeo sobre a Diversidade Cultural, apresentado no seminário de Políticas Sociais da FAC I - Campinas, pelo grupo de Políticas em Educação e Cultura. Música: ["Siamo Noi", de Laura Pausini](#)
- Identificação de frases/palavras/imagens que tenha sensibilizado e/ou despertado a sua curiosidade
- Exploração de algumas frases/ideias do vídeo visualizado
- Visualização e exploração de algumas imagens relacionadas com a temática.

### **Atividade 2 – Aprender novas palavras é divertido**

- Elaboração de painéis informativos e balões de fala com expressões de saudação e despedida, apresentação, estações e meses do ano, dias da semana, rotina diária, disciplinas e objetos escolares em português/espanhol.

### **Atividade 3 – ¡Falsos, pero amigos!**

- Visionamento de um pequeno filme alusivo aos falsos amigos: “Médico Cubano”: <https://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E>
- Elaboração de cartazes com imagens e respetivas palavras em português/espanhol relativas aos falsos amigos

### **Atividade 4 – Me siento en casa...**

- Dar a conhecer a língua espanhola: *A diferença entre nós*
- Elaboração, pelos alunos da turma, de pequenos dísticos escritos em espanhol relativos aos diferentes serviços e espaços da escola.

### **Atividade 5 – Cultura y Tradiciones... ¡Qué guay!, (Exposição Final de Trabalhos)**

- Exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano letivo e apresentação dos mesmos à comunidade escolar: diferenças e semelhanças entre os diversos aspetos linguísticos e culturais dos dois países

### **A escola como espaço privilegiado de diversidade linguística e cultural**



**UMA ESCOLA DE TODOS E PARA TODOS!**

*Carlos Manuel Almeida Martins*

### Anexo 3 – Atividade *Novos amigos, novos desafios*



#### ***Siamo Noi* – Laura Pausini**

Siamo la vita scritta sopra I muri  
Confusi ed insicuri  
Fotografie e immagini di un infinito film  
Siamo colpevoli esseri innocenti  
Testardi ed incoscienti  
Raffiche di grandine  
E bandiere di felicità  
Soldati di un amore che ha sparato sulla guerra



Siamo noi le nuvole  
Le frasi nelle lettere  
Il sale delle lacrime  
I baci dentro ai cinema  
L'esatto opposto degli eroi  
Siamo noi

Siamo messaggi dentro le bottiglie  
Che forse un dio raccoglie  
La storia da riscrivere  
Sui libri della realtà  
Noi che veniamo da lontane stelle  
Diversi nella pelle  
Siamo tutti naufraghi  
Per le strade di mille città  
Soldati di un amore che ha sparato sulla guerra

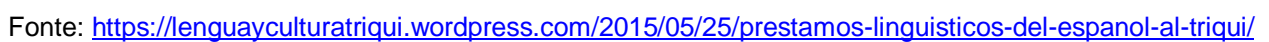
Siamo noi le nuvole  
Gli esami da ripetere  
I campi delle fragole  
L'estate che ritornerà  
L'esatto opposto degli eroi  
Siamo noi

La frontiera  
Di un sogno fatto insieme  
Di un'altra primavera  
Che tutto l'odio e la neve scioglierà  
Nel mare immenso dell'anima

Siamo noi le nuvole  
Le frasi nelle lettere  
I campi delle fragole  
La vita che non finirà  
L'esatto opposto degli eroi  
Siamo noi  
Siamo noi



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Fcde6nztcxM>

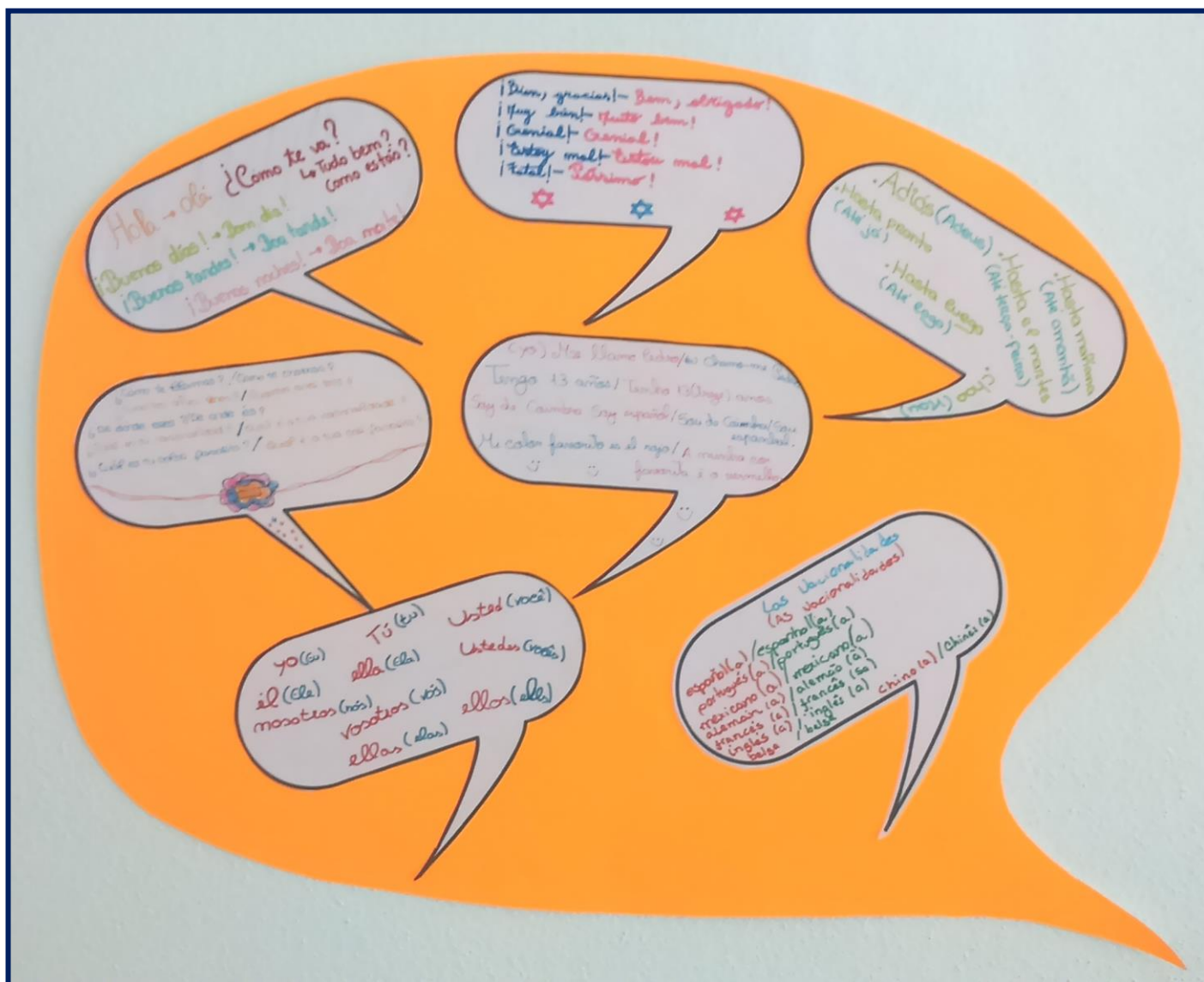


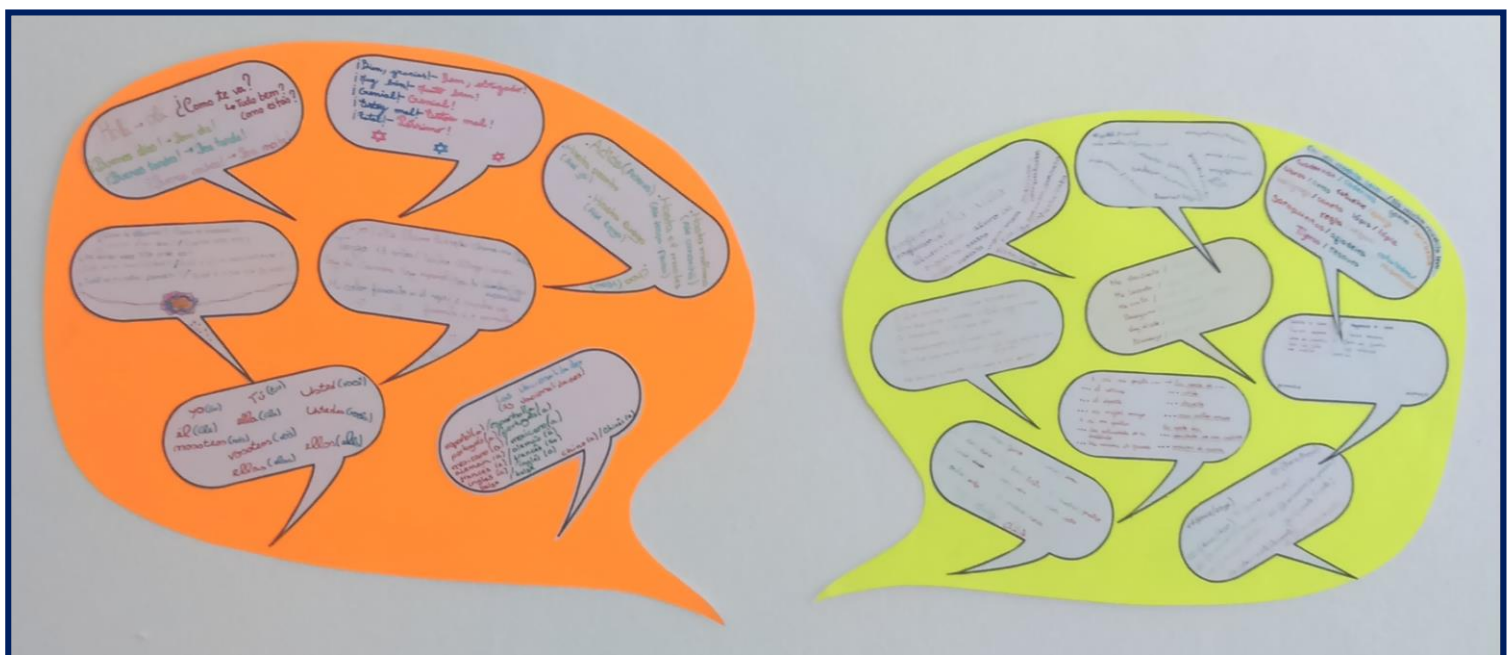
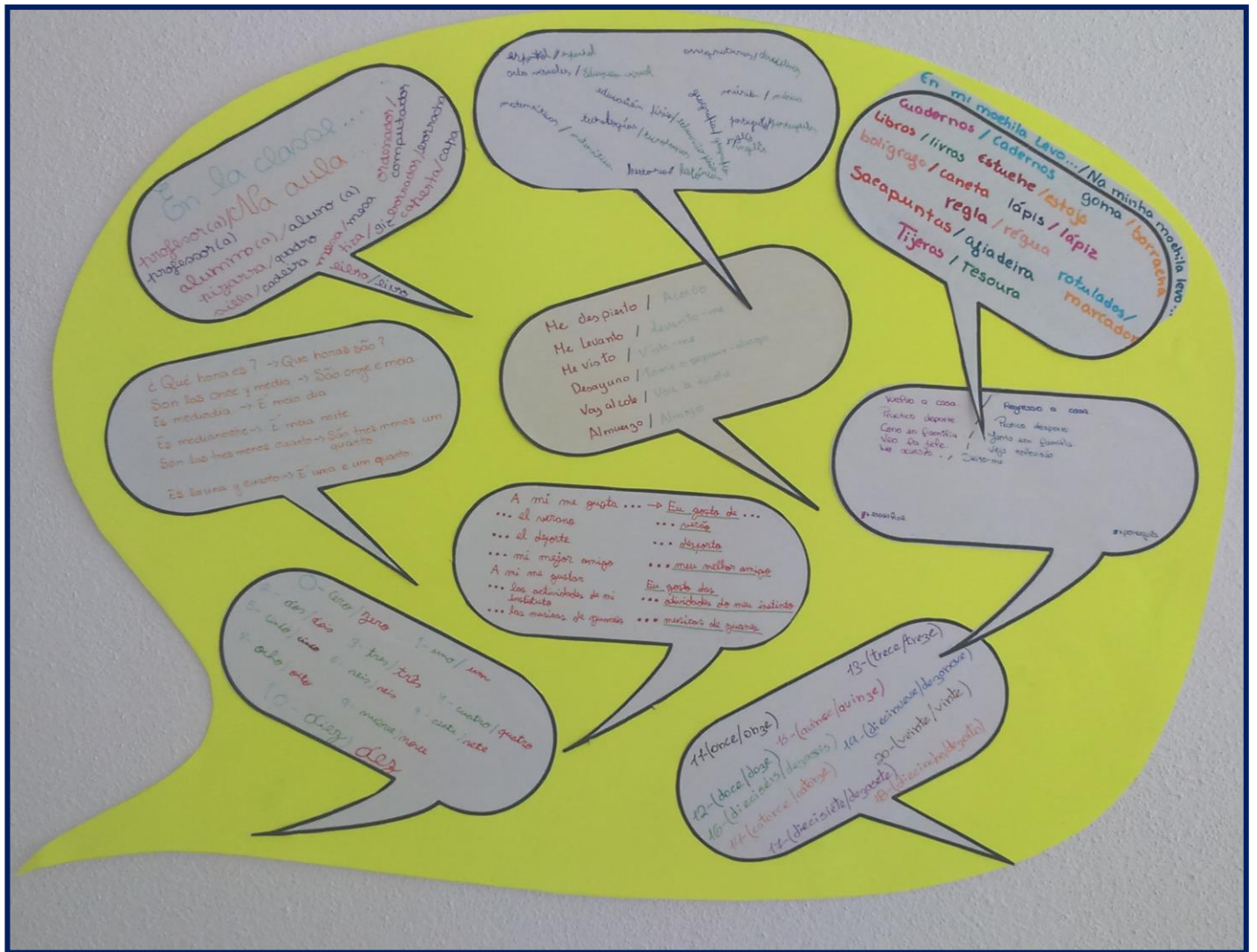




Fonte: <http://www.definicionabc.com/geografia/diversidad-linguistica.php>

## Anexo 4 – Atividade Aprender novas palavras é divertido







los días de la semana

os días da semana

domingo

domingo

jueves

lunes

quinta feira

viernes

segunda feira

sexta feira

martes

sábado

terça feira

sábado

miércoles

quarta feira



meses del año

meses do ano

enero

janeiro

febrero

fevereiro

marzo

março

abril

abril

mayo

maio

junio

junho

julio

julno

agosto

agosto

septiembre

setembro

octubre

outubro

noviembre

novembro

diciembre

dezembro

# Estaciones del año

## Estações do Ano



Primavera



Outono



Verão



Inverno

### meses del año

|           |        |            |
|-----------|--------|------------|
| enero     | mayo   | septiembre |
| enero     | maio   | setembro   |
| febrero   | junio  | octubre    |
| fevereiro | junho  | outubro    |
| marzo     | julio  | noviembre  |
| março     | julho  | novembro   |
| abril     | agosto | diciembre  |
| abril     | agosto | dezembro   |

### Estaciones del año



### los días de la semana

|               |               |
|---------------|---------------|
| domingo       | domingo       |
| domingo       | domingo       |
| lunes         | segunda-feira |
| segunda-feira | segunda-feira |
| martes        | terça-feira   |
| terça-feira   | terça-feira   |
| miércoles     | quarta-feira  |
| quarta-feira  | quarta-feira  |
| viernes       | sexta-feira   |
| sexta-feira   | sexta-feira   |
| sábado        | sábado        |
| sábado        | sábado        |
| domingo       | domingo       |

# ASIGNATURAS (Disciplinas)

• CIENCIAS NATURALES  
(CIÊNCIAS NATURAIS)

• PORTUGUÉS  
(PORTUGUÊS)

• TECNOLOGÍAS  
(TECNOLOGIAS (TIC))

• EDUCACIÓN FÍSICA  
(EDUCAÇÃO FÍSICA)

• GEOGRAFÍA  
(GEOGRAFIA)

• ARTES VISUALES  
(ARTES VISUAIS)

• ESPAÑOL  
(ESPANHOL)

• HISTORIA  
(HISTÓRIA)

• FÍSICA  
(FÍSICA)

• FRANCÉS  
(FRANÇÊS)

• INGLÉS  
(INGLÊS)

• MÚSICA  
(MÚSICA)

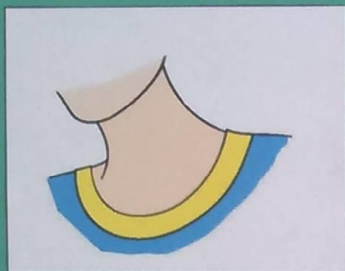
• MATEMÁTICAS  
(MATEMÁTICA)



## Anexo 5 – Atividade ¡Falsos, pero amigos!



# Falsos, Pero Amigos



Cuello / pescoço



nido / ninho



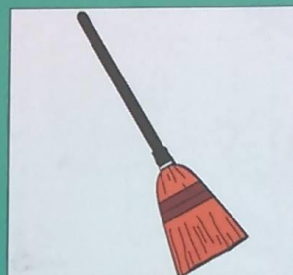
borracha / embriagada



Vaso / copo



niño / menino



escoba / vassoura



embarazada / grávida



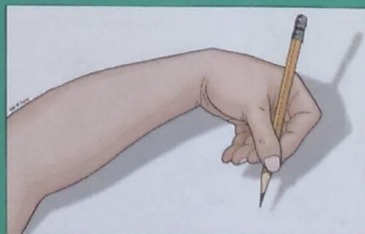
goma / borracha



oficina / escritório



exquisito / saboroso



firmar / assinar



taller / oficina



## Anexo 6 – Atividade *Me siento en casa*

















## Anexo 7 – Atividade *Cultura y Tradiciones ... ¡Qué guay!*

### CULTURA E TRADIÇÃO: CONHECER COIMBRA

#### GASTRONOMIA



LEITÃO ASSADO



CHANFANA

#### MONUMENTOS



SÉ NOVA



CONVENTO DE CELAS



UNIVERSIDADE

#### TRADIÇÕES



PROCISSÃO DA RAINHA SANTA ISABEL



MOSTEIRO SANTA CLARA-A-NOVA



PORTUGAL DOS PEQUENINOS



CORTEJO ACADÉMICO



SERENATA MONUMENTAL



SÉ VELHA



MOSTEIRO SANTA CRUZ



QUINTA DAS LÁGRIMAS

### CULTURA E TRADIÇÃO: CONHECER LISBOA

#### GASTRONOMIA



COZIDO À PORTUGUESA



SARDINHA ASSADA



PASTÉIS DE BELÉM

#### MONUMENTOS



CASTELO DE S. JORGE



MOSTEIRO DOS JERÓNIMOS



PANTEÃO NACIONAL



PADRÃO DOS DESCOBRIMENTOS



TORRE DE BELÉM



PARQUE DAS NAÇÕES



PRAÇA DO ROSSIO

#### TRADIÇÕES



SANTOS POPULARES



# Madrid

### Madrid

Madrid es la capital de España así como la ciudad española que más visitantes atrae. El número de turistas de Madrid crece año tras año debido a una perfecta combinación de oferta cultural, arquitectónica y de ocio.

**Queremos ser la guía**

**Qué ver en Madrid:**

Madrid ofrece innumerables lugares para visitar y museos para perderse. Te presentamos las visitas imprescindibles en Madrid:

- **El Retiro:** El Retiro es el parque más conocido de Madrid desde su apertura al público en el siglo XIX. Un lugar imprescindible para ir con los niños.
- **Puerta de Alcalá:** La Puerta de Alcalá es uno de los monumentos más representativos de Madrid, fue construido por Francisco Sabatini durante el reinado de Carlos III.

### Gran Vía

La Gran Vía es la calle más famosa de Madrid, en ella encontramos los comercios y edificios más importantes de la ciudad. Una calle que merece la pena.

### Puerta del Sol

La Puerta del Sol es una de las plazas más conocidas de Madrid. En ella encontramos los puntos de interés más interesantes como El Oso y el Madroño y el Kilómetro Cero.

### Museos de Madrid:

Madrid puede presumir de tener algunos de los museos más importantes del mundo, te presentamos los principales:

- **Museo del Prado:** El Museo del Prado es el museo más famoso de Madrid y uno de los museos de arte más importantes del mundo.
- **Museo Reina Sofía:** El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía ofrece al visitante una extensa colección de obras de arte contemporáneo español.

### Danza

#### Flamenco

Madrid es la capital del flamenco.

De todos los bailes andaluces, el flamenco es el más conocido y más internacional.

Desde 2010, el baile flamenco está considerado por la UNESCO como Patrimonio Cultural de la Humanidad.

Detrás del baile flamenco existen otras formas y un mundo de tradiciones que han dado lugar a un lenguaje propio, del que flamenco significa como la expresión más.

Los instrumentos necesarios para tocar música flamenco son: la guitarra española y la palmas.

### Fiestas locales

Algunas de sus festividades y verbena más populares son:

- El 1 de enero las primeras corresponsales a celebraciones de San Antonio Abad en las cercanías de la Iglesia de San Antón.
- Marzo y abril, Semana Santa. Las hermandades penitenciales organizan procesiones en las que portando artísticos pasos recorren el centro y los barrios de Madrid.
- El 1 de mayo la ya extinta fiesta de Santiago el Verde en los collados del río Manzanares. Esta celebración popular en el siglo XVII, comenzó a dejarse de celebrar en el primer tercio del XX.

### Deportes

Madrid nació el 26 de mayo del 1961 en Madrid. Fue la ciudad en su historia española que ganó como ganador en el F.C. Fútbol.

### Música

Enrique Miguel Iglesias nació el 8 de mayo de 1976 en Madrid.

Es un cantante y compositor español de música pop, hijo mayor de dos hijos.

### Gastronomía

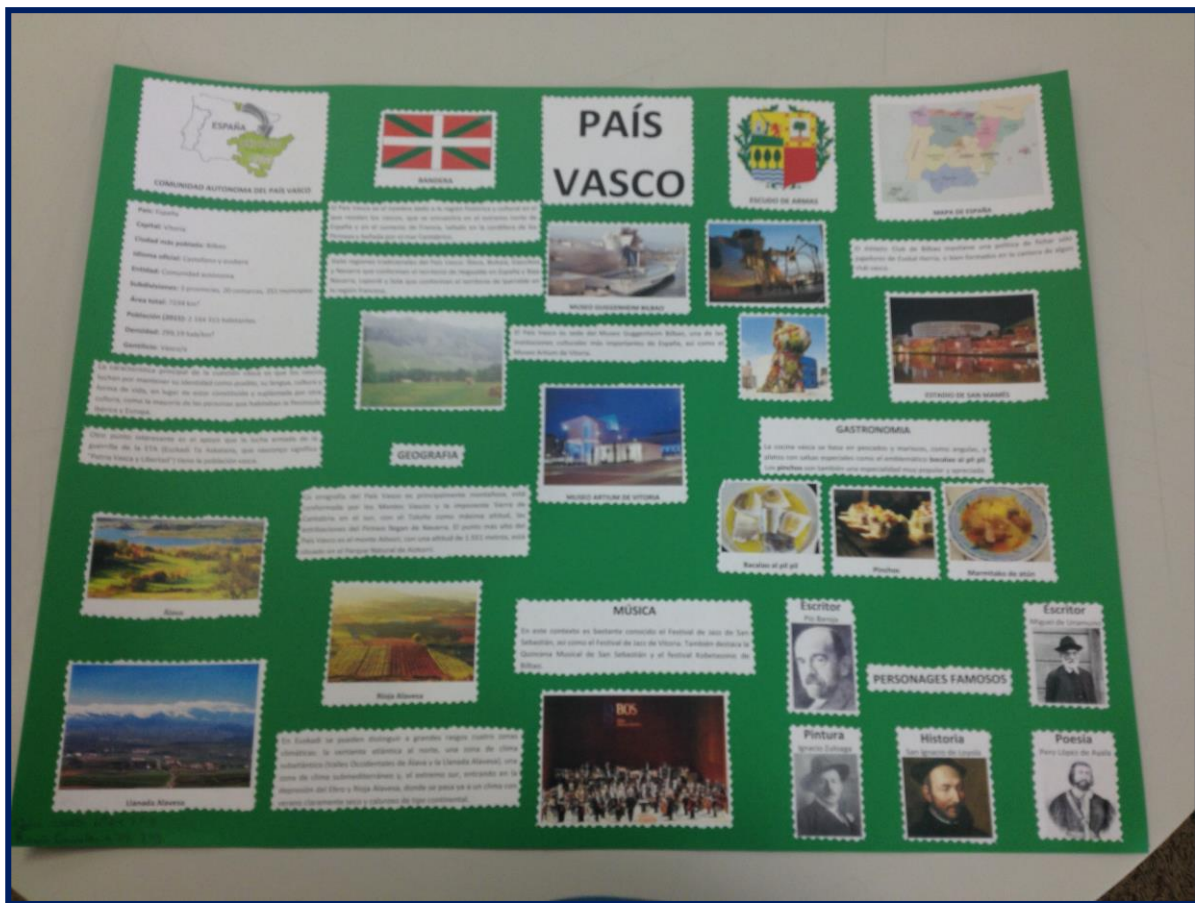
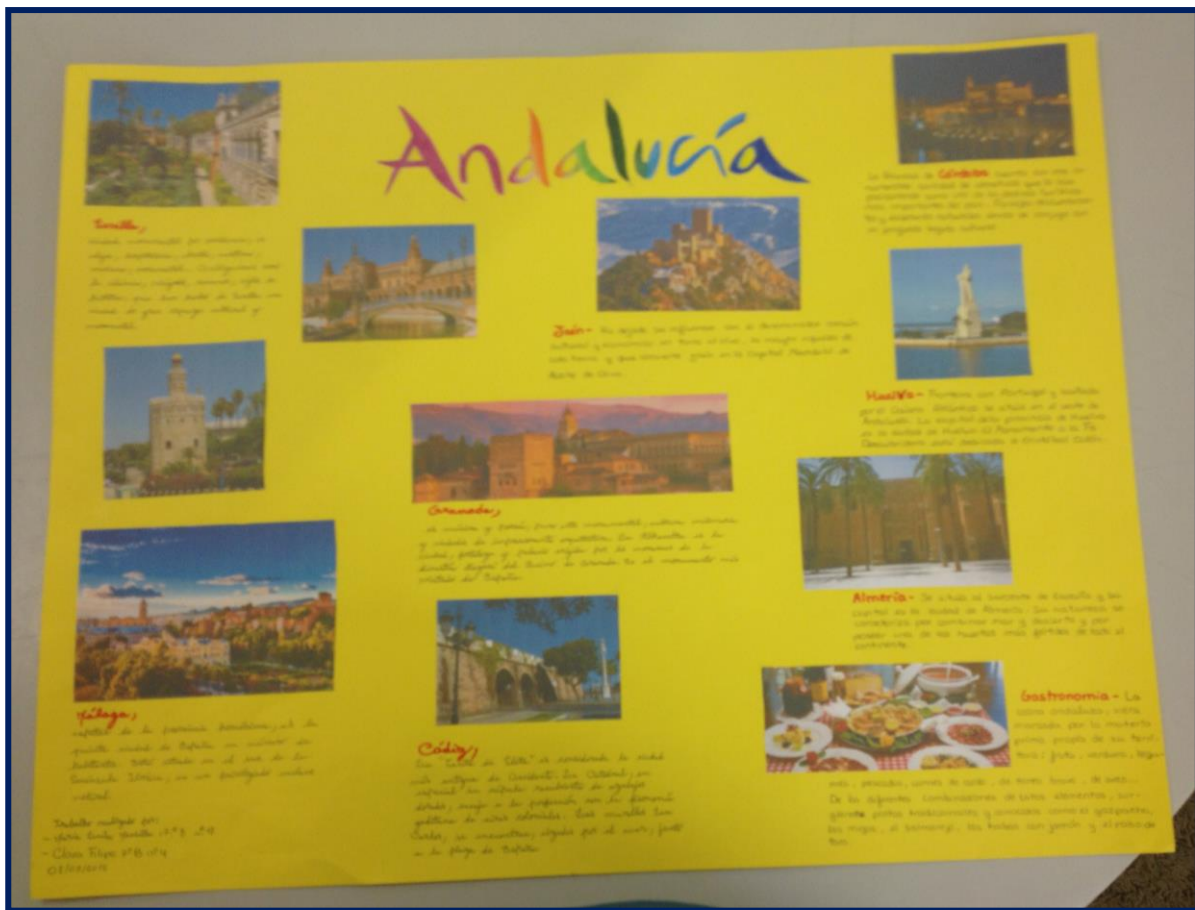
El componente por platos consistentes y sabrosos, la gastronomía madrileña es una mezcla de las dietas gastronómicas que encontramos en la geografía española.

### Platos típicos

Madrid cuenta con numerosos platos típicos que en su mayoría presentan pequeñas variaciones si los comparamos con los que se sirven en otros lugares. A continuación mostramos algunos de los platos más conocidos:

- **Soldaditos de Pavía:** Trucos de bacalao rebozados y fritos que suelen ir acompañados por pequeños trozos.
- **Cocido madrileño:** Plato consistente que consta de sopa, garbanos y carne.
- **Bartolillo:** Dulces fritos rellenos de crema pasteleira.







## Anexo 8 – Questionário de avaliação de atividades

### Universidade de Aveiro



Este questionário destina-se a obter dados para a realização de uma investigação, no âmbito do Relatório Final de **Mestrado em ensino do Português no 3.º ciclo do ensino básico e secundário e de Espanhol nos ensinos básico e secundário**, na Universidade de Aveiro.

As tuas respostas são confidenciais e anónimas e serão tratadas estatisticamente.

Dado que a tua opinião é fundamental para o desenvolvimento desta investigação, agradeço a tua colaboração ao aceitares participar nesta investigação.

**Carlos Manuel Almeida Martins**

**1. Se participaste nas atividades realizadas, avalia-as, assinalando a opção que considerares mais adequada:**

|   | Nada | Pouco | Bastante | Muito |
|---|------|-------|----------|-------|
|   | 1    | 2     | 3        | 4     |
| 1.1. Estou satisfeito com as atividades realizadas.       |      |       |          |       |
| 1.2. As atividades corresponderam às minhas expectativas. |      |       |          |       |
| 1.3. Os trabalhos realizados têm qualidade.               |      |       |          |       |
| 1.4. Houve colaboração/interação entre colegas.           |      |       |          |       |

**2. Indica dois aspetos que aprendeste com as atividades realizadas.**

2.1. \_\_\_\_\_

2.2. \_\_\_\_\_

**3. Avalia globalmente as atividades, de acordo com a seguinte escala:**

|           |     |      |            |
|-----------|-----|------|------------|
| Muito más | Más | Boas | Muito boas |
| 1         | 2   | 3    | 4          |

Obrigado pela tua colaboração!

